

Tunghørte elever og diktskriving

En kvalitativ studie med fokus på opplevelsen av å skrive dikt

Kathrine Brandal Sande



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet,
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

25.05.09

Sammendrag

Det er ikke ukjent at barn som har en hørselsnedsettelse kan miste/ gå glipp av enkelte begreper normalthørende får inn gratis. Hvor stort hørselstap man har kan være en variabel som kan påvirke den skriftspråklige utviklingen (Lie, 1991). Prosjektet tar for seg temaet tunghørte elever og diktskriving. Jeg skriver selv dikt og er opptatt av skriftspråket og evnen til å kunne uttrykke seg via skriftspråket, nærmere bestemt via diktskriving. Dagens samfunn stiller store krav til det å kunne uttrykke seg skriftlig. Vi lever i ett samfunn hvor skriftspråklig kommunikasjon er en stor del av hverdagen. Det er viktig at elever møter oppgaver og krav i skolen som fremmer skriveglede. Problemstillingen ble formulert etter dette.

Problemstilling: Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt?

Spesialpedagogisk relevans: Et av hovedmålene innenfor spesialpedagogikken er blant annet at en skal fremme gode læringsvilkår for barn, unge og voksne. Temaet for oppgaven er som tidligere nevnt tunghørte elever og diktskriving. Jeg vil ikke se på eventuelle hindringer tunghørte elever har i forhold til skriftspråklig utvikling. Jeg vil se på det å bruke dikt som uttrykksmåte. Opplevelsen av å bruke dikt som uttrykksmåte er hovedsakelig temaet for denne oppgaven.

Spesialpedagogisk ramme: Datainnsamlingen for denne oppgaven ble samlet inn ved et elevkurs som blir arrangert ved et statlig kompetansesenter. I denne sammenhengen var det elevkurs for tunghørte elever. De tunghørte elevene får ved et slikt kurs treffe likesinnede.

Metode/design: Dette en kvalitativ analyse som har fokus på tunghørte elever og dikt. Denne oppgaven har eget design. Jeg har måttet skape den situasjonen som kunne frambringe det jeg ønsket å utforske. Det ble da utformet en diktoppgave til tunghørte elevene som var på elevkurs ved et statlig kompetansesenter. Diktoppgaven ble delt ut i en elevkurskontekst som kan minne om en undervisningskontekst. Forsker hadde i denne sammenhengen ulike roller. Dette var alt fra forsker til student

til formidler til lærer siden det var forsker som laget undervisningsopplegget, delte ut oppgaven og styrte konteksten. Etter at elevene hadde skrevet dikt, skulle de intervjues. En og en elev ble intervjuet i etterkant. Intervjuet var tredelt og handlet om både det å skrive dikt på elevkurset, egeninteresse for dikt og til slutt diktskriving i skolen. Utvalget var tunghørte elever som gikk på 8. og 9.trinn. De kom også fra ulike fylker.

Datamaterialet: Oppgaven bygger på intervjutranskripsjoner og diktoppgavene som elevene skrev på elevkurset.

Resultater: Resultatene blir presentert innenfor de ulike kategoriene som ble utviklet gjennom datamaterialet. Den ene kategorien heter elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst. Den andre kategorien heter egeninteresse for dikt, og den siste heter diktskriving i skolen. Tre av informantene syntes det var gøy å skrive dikt. Den siste eleven hadde ikke noe imot å skrive dikt på elevkurset, men syntes at temaet var vanskelig å skrive om. De andre tre elevene syntes det temaet var greit å skrive om. Samlet sett var alle elevene komfortable med å skrive dikt på elevkurset. Tre av elevene syntes det var vanskelig å skrive dikt i starten, men at det var lettere å skrive etter en stund. En elev syntes ikke det var vanskelig i det hele tatt. Når det gjelder egeninteresse for dikt var det en elev som skrev dikt hjemme. To elever skrev sanger hjemme og en skrev ikke noe på fritiden. Alle elevene hadde klare meninger om hvordan et dikt skulle være. Innenfor den siste kategorien diktskriving i skolen, var det to av elevene som hadde skrevet en del. Ingen hadde store innvedninger mot å skrive mer dikt i skolen. To av elevene nevnte også at de kunne tenke seg å skrive frie diktoppgaver i skolen, det at de selv fikk velge temaet.

Konklusjoner: Etter presentasjon av resultater og drøfting av resultater kunne man konkludere med at disse elevene opplevde det å skrive dikt som noe positivt og noe som var interessant. De hadde en positiv opplevelse av det å skrive dikt på elevkurset. Men utover det, har man ikke fått noen bekreftelse på at elever som er tunghørte og som kan streve med språket, er spesielt negative til diktskriving.

Forord

Jeg har en tendens til å velge tema ingen andre har vært innom før. Noe som ofte har sine fordeler og ulemper. En av grunnene til at dette har vært utfordrende er at det finnes lite forskning innenfor dette temaet. Tunghørte elever og dikting hadde ingen andre skrevet om, og det finnes også lite på tunghørte elever og skriving. Vi vet mer om hva sterkt tunghørte og døve elever kan og mestrer. Arbeidet med oppgaven har vært en krevende men meget interessant, spennende og lærerik prosess.

Ønsket med dette prosjektet var å få diktingen frem i lyset, og knytte dette til en spesialpedagogisk relevans. Jeg ønsker at lærere, audiopedagoger og andre fagpersoner kan dra nytte av mitt prosjekt. Jeg ønsker også med dette prosjektet at det skal sette et større fokus på tunghørte elever som går i sin hjemmeskole. Denne gruppen har rett og slett blitt litt glemt, og synes å være litt usynlige i forskningen.

Et prosjekt blir ikke til uten samtalepartnere. Først vil jeg takke medstudenter for spennende diskusjoner og nyttige innspill. Jeg vil takke Ninna Garm for nyttig, lærerik og inspirerende veiledning. Uten den entusiastiske veiledningen hadde ikke dette prosjektet kommet helskinnet i mål. Jeg vil takke Arnfinn Vonen, Bodil Fleischer og Hanne Merkesvik som viste stor interesse for mitt prosjekt. Der er nok en hel rekke med fagpersoner tilknyttet Skådalen kompetansesenter og Nedre Gausen kompetansesenter som også fortjener en takk. Takker også en elev ved Kringsjø Skole som var min prøvekanin da jeg testet ut intervjuguiden og diktoppgaven. Og selvsagt må jeg takke mine informanter, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Til slutt vil jeg takke mamma for positiv støtte under hele prosessen, og ikke minst for at hun laget i stand kontor til meg i påsken, og en stor takk til søstrene mine som lot meg skrive i fred i påsken.

Blindern mai 2009

Kathrine Brandal Sande

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
INNHold	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA OG AVGRENSNINGER	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	6
2. BEGREPSAVKLARINGER	7
2.1 SPESIALPEDAGOGIKK.....	7
2.2 HØRSEL.....	7
2.3 TUNGHØRT.....	7
2.4 DIKT.....	8
2.5 ORDFORSTÅELSE.....	9
2.6 DET SEMANTISKE ASSOSIATIVE NETTVERK	9
3. TEORETISK REFERANSERAMME.....	10
3.1 KUNNSKAPSLØFTET.....	11
3.1.1 <i>Læreplan i norsk</i>	11
3.1.2 <i>Dikt i forhold til læreplanen</i>	12
3.2 DIKT OG ELEVENES POETISKE UTGANGSPUNKT.....	12
3.2.1 <i>Dikt</i>	12
3.2.2 <i>Elevenes poetiske utgangspunkt</i>	13

3.3	HØRSEL OG SPRÅK.....	14
3.3.1	<i>Tunghørt.....</i>	14
3.3.2	<i>Gradering av tunghørthet</i>	15
3.3.3	<i>Språkutvikling hos tunghørte barn.....</i>	15
3.3.4	<i>Lyder som kan forsvinne</i>	17
3.3.5	<i>Språkets innhold, form og bruk.....</i>	20
3.3.6	<i>Det semantiske assosiative nettverk</i>	22
3.3.7	<i>Skriftspråklig utvikling og diktning</i>	23
3.3.8	<i>Skriving som et sosialt fenomen og diktskriving ut fra et sosiokulturelt perspektiv ...</i>	24
3.3.9	<i>Det skrivende rom</i>	26
3.4	SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS	28
3.4.1	<i>Tunghørte elever i skolen</i>	29
3.5	FORSKNING SOM HAR BLITT GJORT INNENFOR FELTET TUNGHØRTE ELEVER OG SKRIVING	30
4.	METODE OG DESIGN	32
4.1	FORSKNINGSOPPLEGG/DESIGN	32
4.2	KVALITATIV TILNÆRMING	33
4.3	INTERVJU	34
4.3.1	<i>Relasjoner og roller i en intervjukontekst</i>	35
4.3.2	<i>Prøveintervju og bruk av diktafon.....</i>	36
4.3.3	<i>Utprøving av prosjekt.....</i>	36
4.4	ELEVTEKSTER.....	37
4.4.1	<i>Diktoppgaven</i>	38
4.5	UTVALG.....	39
4.5.1	<i>Det ønskede utvalg</i>	39

4.5.2	<i>Utfordringer underveis</i>	39
4.5.3	<i>Det faktiske utvalg</i>	40
4.6	DATAINNSAMLING.....	40
4.6.1	<i>Redegjørelse for datainnsamlingskontekst og dens rammer</i>	40
4.6.2	<i>Utføring av diktoppgaven og intervjuene</i>	42
4.7	VALIDITET	44
4.8	ETISKE REFLEKSJONER	45
4.9	ANALYSE	47
4.9.1	<i>Bearbeiding av data, transkibering av intervju</i>	48
4.9.2	<i>Fremgangsmåte i analysen</i>	48
5.	ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER	50
5.1	ANALYSE OG KATEGORIER	50
5.2	PRESENTASJON AV RESULTATER	51
5.2.1	<i>Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst</i>	51
5.2.2	<i>Egeninteresse for dikt</i>	52
5.2.3	<i>Diktskriving i skolen</i>	53
6.	DRØFTING AV RESULTATER	55
6.1	HVORDAN OPPLEVER TUNGHØRTE ELEVER DET Å SKRIVE DIKT?	56
6.2	ELEVKURS I LYS AV ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	58
6.3	ELEVDIKTENE I LYS AV LÆREPLAN	60
6.4	REFLEKSJONER RUNDT ELEVENES DIKT	61
6.5	KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	63
7.	KRITISKE REFLEKSJONER TIL PROSJEKTET, OPPSUMMERING, AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG VEIEN VIDERE	64

7.1	KRITISKE REFLEKSJONER RUNDT PROSJEKTET	64
7.2	OPPSUMMERING	66
7.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	68
7.4	VEIEN VIDERE.....	69
LITTERATURLISTE.....		72
VEDLEGG.....		76
VEDLEGG 1: BREV FRA NSD		76
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE OG SAMTYKKEERKLÆRING.....		78
VEDLEGG 3: DIKTOPPGAVEN		81
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE		83
VEDLEGG 5: INTERVJUENE.....		86
<i>Første intervju</i>		86
<i>Andre intervju</i>		88
<i>Tredje intervju</i>		89
<i>Fjerde intervju</i>		91
VEDLEGG 6: DIKTBRIDRAGENE FRA ELEVENE		94

1. Innledning

“Er det å hviske å bryte stillhet
eller å dempe støynivået ?”

Emelie 15 år

Diktet ovenfor er skrevet av en jente på 15 år, hun skrev det i en tekstmelding, og publiserte det også på internett (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 29)¹. Diktet viser en kreativ bruk av språket, samtidig som det har en undrende og filosofisk tone. Det å kunne skrive dikt til seg selv og til glede for andre, er noe jeg har vært opptatt av de siste årene. Mange mennesker har meninger om hva et dikt er. Jeg opplever at ulike mennesker jeg snakker med, har et eller annet forhold til dikting. Noen kan røpe at de selv pleier å skrive dikt, og er ivrig etter å fortelle meg hva de har skrevet dikt om. Dette gjelder i stor grad både voksne og barn jeg har snakket med. Jeg jobber i aktivitetsskolen² (tidligere kalt skole - og fritidsordning), og ser barn som relativt enkelt kan skrive ett kreativt dikt. Jeg er også av den oppfatning at man selv har en formening om hva slags type dikt en liker å skrive eller å lese. Noen liker dikt som rimer mens andre kanskje foretrekker korte dikt som er klokt, kreativt og smart satt sammen.

Jeg har de siste årene vært student innenfor det audiopedagogiske fagfeltet. Det audiopedagogiske feltet snevrer seg inn til hørsel, men samtidig er det bredt i den forstand at det er mange områder man kan gripe fatt i. Gruppen jeg har i fokus i dette prosjektet er tunghørte elever som går på skole i nærmiljøet. Vi vet en del om hvordan døve elever leser og skriver, men den tunghørte elevgruppen er kanskje ikke så synlig

¹ Sidetall er her presentert på tross av at det ikke er et direkte sitat. Dette forekommer flere ganger i oppgaven. Årsaken til sidehenvisningen er at ordlyden er veldig lik kilden.

² Aktivitetsskolen er nok et skritt nærmere heldagsskolen. Aktivitetsskolen har også rammeplaner noe som er nytt og skiller seg fra den tradisjonelle skole – og fritidsordningen.

i forskningen. I norsk sammenheng har man bare noen få hovedfags- og masteroppgaver som tar opp temaet tunghørte elever (Gjerstad, 2005; Hegna, 2001; Jonassen, 1998; Merkesvik, 2006; Våge, 2007). Læreplanen i norsk har kompetansemål og grunnleggende ferdigheter innenfor de ulike fagene. Men innenfor et kompetansemål i norsk sier den ikke annet enn at elevene skal kunne skrive dikt ("Kunnskapsløftet," 2006). Hva det kreves står det ingenting om. Jeg håper at dette prosjektet vil få diktingen frem i lyset, og at dette er en form for kreativ skriving man kan dra nytte av i blant annet en spesialpedagogisk kontekst³. Jeg er med dette prosjektet ute etter den positive effekten av det å kunne skrive dikt. Man vil også forhåpentligvis danne seg et inntrykk av hvordan og hva de tunghørte elevene opplever fint eller krevende innenfor sjangeren dikt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er ikke ukjent at barn som har en hørselsnedsettelse kan miste/ gå glipp av enkelte begreper normalthørende får inn gratis. Hvor stort hørselstap man har kan være en variabel som kan påvirke den skriftspråklige utviklingen (Lie, 1991). Jeg landet på temaet tunghørte elever og diktskriving etter et møte med noen fagpersoner ved et statlig kompetansesenter. Vi snakket om min erfaring fra elevkurs med tunghørte elever, da jeg var der i praksis vårsemesteret 2008. Vi kom inn på temaet dikting på grunn av at jeg og en medstudent fikk lage en diktoppgave til et av disse elevkursene. Noe som var meget spennende og lærerikt. Jeg ble med en gang inspirert til å gripe fatt i temaet. Dette hovedsaklig fordi jeg selv skriver dikt og er opptatt av skriftspråket og evnen til å kunne uttrykke seg via skriftspråket, nærmere bestemt via diktskriving. Dagens samfunn stiller store krav til det å kunne uttrykke seg skriftlig. Vi lever i ett samfunn hvor skriftspråklig kommunikasjon er en stor del av hverdagen.

³ Det å kunne skrive dikt kan kanskje nyttes innenfor en spesialpedagogisk kontekst. At det videre kanskje er en form som er enkel å bruke for elever som kanskje sliter med skriving.

... kompetanse i skriftspråk er også viktig for å gi andre innblikk i hva man har lært. Skolen prøver barns faglige kunnskap for en stor del gjennom skriftlige oppgaver. Et barn som har problemer med å skrive, kan lett komme i en situasjon hvor andre undervurderer hans/hennes faglige forståelse (Wold, 1996, s. 12).

Sitatet ovenfor vektlegger viktigheten med det å skrive, også det med at noen som kanskje ikke klarer å skrive så bra, kan risikere å bli undervurdert. Det å skrive dikt krever at man er kreativ og oppfinnsom. Dikt⁴ har blitt sett på som en vanskelig sjanger. Dikt har også lenge vært belastet med fordommer. Man har definert dikt som vanskelig, symbolsk, svevende og så videre (Kaldestad & Knutsen, 2006). Jeg er av den oppfatning at dikt er noe som kan utnyttes og brukes i de fleste læringskontekster og andre kontekster for å styrke gleden av det å kunne skrive om tema som opptar den enkelte. Dette er en av grunnene til at jeg ser på tunghørte elever og diktskriving. Gruppen som er i fokus i dette prosjektet, går på ungdomsskolen. De går på 8. og 9. trinn. Bakgrunnen for at jeg ville se på de trinnene, er at et kompetansemål i læreplanen i norsk etter 4. trinn sier dette om skriftlige tekster: ” Å skrive fortellinger, eventyr, brev, dikt og sakspreget tekster” ("Kunnskapsløftet," 2006). Læreplanen sier ikke noe annet enn at de skal kunne skrive dikt. Det står ingenting om hva læreplanen legger i diktskrivingen. Læreplanen sier heller ikke noe om hva som er det konkrete kompetansemålet for selve diktskrivingen. Den sier bare at man skal kunne skrive dikt. Jeg ble nysgjerrig. Hva kan elevene? Er de kreative? Har de evnen til å kunne uttrykke seg via dikt med et tema som jeg bestemmer? Hvordan opplever de det? Er det kreativt og stimulerende?

⁴ Det kommer mer om dikt både i kapittelet begrepsavklaringer og i kapittelet teoriforankring.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Det er flere faktorer som kan påvirke tunghørte barns språkutvikling; som hvor tidlig hørselstapet ble oppdaget, når fikk barnet høreapparat, barnets iboende egenskaper og hvor stort hørselstap barnet har (Vattekar, 2003).

I den praksisperioden jeg nevnte innledningsvis, var jeg til stede ved et elevkurs der elevene skulle få skrive en historie. Noen av elevene slet med å komme på noe å skrive. En av elevene sa til meg at han/hun aldri hadde skrevet en historie før. Dette vekket min nysgjerrighet, for disse elevene var rundt 12 år. Hvis elevene skal utvikle sin skriving, er det viktig at de får oppleve skriveglede, og innenfor skjønnlitteraturen kan diktskriving kanskje være noe som kan forløse kreativitet. Den som lager dikt, har språket som en arbeidsplass og kan prøve seg frem hele tiden. Man kan smake på ordene, og utvide området for hvordan man bruker ord. Man kan også kreativt snu på gamle ord (Kaldestad & Knutsen, 2006). Det å kunne få arbeide med språket på en utforskende måte, uten å tenke på hvordan setningsoppbygningene skal være, vil skape en frihet for de som kanskje strever med språkets *formside* (se avsnitt 3.3.5 om språkets innhold, form og bruk). Når man arbeider med språket på denne måten, vil man kunne danne seg nye bilder om hvordan ting, opplevelser, hendelser og fenomen kan bli framkallet i språket (Kaldestad & Knutsen, 2006). Problemstillingen for prosjektet ble etter dette, følgende:

Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt?

1.3 Begrunnelse for valg av tema og avgrensninger

Denne masteroppgaven er en del av audiopedagogikkstudiet, hvor hørselshemming og medfølgende utfordringer er fordypning. Dette er en medvirkende årsak til at det valgte temaet er tunghørte elever og diktskriving. Gruppen tunghørte elever er en

gruppe med store individuelle forskjeller. De har blant annet ulike behov fordi de har ulik grad av hørselsnedsettelse (Jonassen, 2009). De kan også ha likt hørselstap, men ha store individuelle behov likevel. Denne oppgaven beveger seg tett opp mot norskdidaktikken også siden det er diktning som tema. Kunnskapsløftet blir i denne sammenhengen et viktig dokument. Men grunnet mine informanter⁵ og den rammen datainnsamlingen forekommer i, er det av aller høyeste grad en spesialpedagogisk oppgave. Elevkurs ved et spesialpedagogisk kompetansesenter er et spesialpedagogisk tilbud. En utdypning om elevkurs kommer i metodekapittelet innenfor avsnittet om datainnsamling.

Jeg er ute etter den positive effekten ved det å skrive dikt, det å kunne uttrykke seg via diktskriving. Som tidligere presisert i problemstillingen, er jeg ute etter opplevelsen tunghørte elever har knyttet til det å uttrykke seg via diktning. Litteraturen og fagfolk sier at tunghørte elever kan streve med skriftspråket fordi de på grunn av sitt hørselstap kan miste noe av den informasjonen normalthørende får inn gratis. De kan miste nyanser av språket i sosiale sammenhenger (Easterbrooks & Baker, 2002).

Avgrensningen for denne oppgaven vil være at det er tunghørte elever som er fokuset. Sterkt tunghørte elever og døve elever som bruker tegnspråk⁶ kommer jeg ikke inn på i denne oppgaven. Jeg er også klar over at gruppen tunghørt vil bli utvidet grunnet barn som får operert inn CI⁷. Men den debatten om disse barna kommer inn under gruppen tunghørte eller inn under noe annet, vil jeg ikke komme inn på i denne besvarelsen.

⁵ Jeg velger å omtale elevene som var informanter i prosjektet som både elevene og informantene.

⁶ Litt mer om dette blir begrunnet i teoriforankringskapittelet under avsnittet forskning som har blitt gjort innenfor feltet tunghørte elever og skriving.

⁷ CI er forkortelsen for cochleaimplantat. Enkelt forklart blir implantatet operert inn i sneglehuset. Man kan kanskje kalle det for et innebygd høreapparat. Aktuelle brukere, er sterkt tunghørte eller døve mennesker (Cole & Flexer, 2007; Wie, 2005).

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har blitt inndelt i 7 kapitler. De beskrives kortfattet nedenfor. **Kapittel 1:** Innledning. Innledende kapittel til oppgaven. I innledningen kommer det presentasjoner for bakgrunn for valg av oppgave, presentasjon av tema og problemstilling og til slutt begrunnelse for valg av tema og avgrensninger. **Kapittel 2:** Begrepsavklaringer. Det blir redegjort for sentrale begreper som går igjen i besvarelsen. Det blir også redegjort for begreper som er nyttig å tenke på i forhold til helheten av oppgaven. **Kapittel 3:** Teoretisk referanseramme. I dette kapitlet blir det redegjort for relevant teori, som er nyttig i forhold til problemstillingen. Først kommer det en del om Kunnskapsløftet og læreplanen i norsk. Etter det dikt og elevens poetiske utgangspunkt. Hørsel og språk, er en stor del av teorien, mer om dette punktet, kommer i innledningen til teorikapitlet. Så kommer det en presentasjon av spesialpedagogisk relevans. Til slutt i dette kapitlet vil det ligge en oversikt over forskning som har blitt gjort innenfor dette feltet. Den oversikten er ikke fullstendig. Deler av denne teorien vil kunne fungere mer som bakgrunnskunnskap enn teori som skal bli drøftet. **Kapittel 4:** Metode og design. Det vil bli redegjort for metoden og designet. Kvalitativ tilnærming blir presentert. Det blir redegjort for intervjumetoden. Innenfor denne delen kommer det ulike elementer som er knyttet til det å intervju, eksempler på dette er prøveintervju og bruk av diktafon. Diktoppgaven blir også presentert, under hovedoverskriften elevtekster. Ønsket utvalg til prosjektet kommer inn i dette kapitlet, utfordringer underveis blir det også redegjort for. Senere kommer det faktiske utvalget, altså informantene jeg til slutt satt igjen med. Datainnsamling blir en stor del med mange under punkt. Så kommer det litt om validitet og etiske refleksjoner. Til slutt kommer det litt om analyse, hvordan data blir bearbeidet, transkribering av intervju og hvordan fremgangsmåten for analysen er. **Kapittel 5:** Analyse og presentasjon av resultater. **Kapittel 6:** Drøfting av resultater. **Kapittel 7:** Kritiske refleksjoner rundt prosjektet, en oppsummering av hele oppgaven, avsluttende kommentarer og veien videre. Til slutt kommer det seks vedlegg.

2. Begrepsavklaringer

I dette kapittelet blir det kort forklart om sentrale begreper for denne oppgaven. Siden dette er en spesialpedagogisk oppgave er det på sin plass å forklare begrepet spesialpedagogikk. Gruppen som er i fokus er som nevnt tunghørte elever, men den generelle definisjonen av tunghørte er relevant å presentere her. Videre kommer en innom begreper som hørsel, dikt, ordforståelse og det semantiske assosiative nettverk.

2.1 Spesialpedagogikk

”Spesialpedagogikk kan kort beskrives som disiplinen om opplæring av mennesker med særskilte behov og funksjonshemninger” (Askildt & Johnsen, 2004, s. 69). De målgruppene som ligger innenfor spesialpedagogikk er blant annet hørselshemmede barn (Befring, 2004). Dette viser at gruppen tunghørte elever tilhører det spesialpedagogiske fagfeltet.

2.2 Hørsel

Det å kunne høre betyr at mennesket kan oppleve lyder, og lydenes egenskaper både bevisst og ubevisst. Hørselen gjør det også mulig for oss å orientere seg i tid og rom. Vi bruker hørselen til å kunne kommunisere. Det å ha nedsatt hørsel kan i verste tilfelle forårsake en forsinket språkutvikling eller begrense språkutviklingen (Huttunen et al., 2007). Nedenfor blir begrepet tunghørt presentert.

2.3 Tunghørt

Denne definisjonen av tunghørt er hentet fra *Kapittel 15 Hørselshemning og audiopedagogikk i boken Spesialpedagogikk*. Bredere utdyping om tunghørte kommer i teoriforankringen.

Tunghørthet er hørselshemmede personer som primært utnytter hørselen til å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme. Dette kan gjøres med eller uten høreapparat eller andre lyttetekniske hjelpemidler. Tunghørte vil kunne fungere som døve i en del sosiale situasjoner, for eksempel i støyfylte omgivelser. Hørselstapets størrelse og alder da tapet inntraff, vil være avgjørende for personens utvikling (Falkenberg & Kvam, 2004, s. 307).

Med denne definisjonen kommer frem de individuelle forskjellene. Altså med tanke på hvor stort hørselstap man har og når det inntraff. Gruppen som er i fokus, har sannsynligvis vært tunghørt hele livet, men hvor stort hørselstap en har og når det ble oppdaget er naturlig nok ulikt.

2.4 Dikt

I læreplanen i norsk står det ikke spesifisert hva et dikt er. Det eneste som tidligere nevnt står det at etter 4. trinn er et kompetansemål i norsk det å kunne skrive dikt ("Kunnskapsløftet," 2006). Altså er det et krav om at elevene skal kunne mestre dette, men det står ikke noe om hva som legges i det.

I denne oppgaven brukes begrepene dikt og poesi synonymt, fordi man i faglitteraturen bruker begrepene om hverandre. Hva et dikt eller poesi er, er det ulike meninger om. Mange teoretikere hevder at det sier noe om rytme, noen vil også si at dikting dreier seg om noe som er nøye gjennomtenkt der ordene blir valgt med omhu (Lorentzen, 2004). De fleste vet hva et dikt er når man ser det, dette muligens fordi dikt er satt opp på en helt spesiell måte, der linjelengden skiller seg ut fra en vanlig tekst. Det finnes også en bredere måte å definere et dikt på, ved å si at det er et dikt fordi opphavspersonen kaller det et dikt (Lorentzen, 2004). Etter dette kan man se at diktbegrepet er vidt, og man står fritt til å skrive det en vil, for å så kalle det et dikt. Dikt kan handle om alt fra krig, kjærlighet, sorg og hverdagslige ting, strengt tatt

finnes det ingen grenser hva et dikt kan handle om (Torsen, 2004). Dypere om dikt kommer i teorikapittelet.

2.5 Ordforståelse

Det å ha en ordforståelse dreier seg om å kunne forstå ord i ulike kontekster, også det å ha kunnskap om ord som betyr det samme (Lyster, 2009). Dette er med fordi man kan skrive dikt enkelt, men samtidig vil muligens en språklig kontroll rundt ulike ords betydning, styrke kvaliteten i diktet.

2.6 Det semantiske assosiative nettverk

Hvordan assosierer vi mennesker? Rommetveit (1972) forklarer dette med å si at dersom man setter opp mange ulike objekter, som for eksempel en pute, en lampe, et bord, en lenestol og sier til barnet at det skal finne stolen og hvis barnet ikke finner stolen kan det være fordi barnet har ett annet bilde av hva en stol er. Kanskje barnet tenker at en stol er den stolen moren har på kjøkkenet. Hvordan danner vi begrepene gjennom det semantisk assosiative nettverket? Ords betydning vil alltid være kontekstavhengig. Men dess yngre barnet er, desto mer er ordets betydning forbundet med konteksten det blir presentert i. (Hagtvet, 2004). ”Ved at barn får erfare at et ord blir brukt i ulike sammenhenger, utkrystalliseres og abstraheres langsomt de egenskaper ved ordet som kulturen legger vekt på, og ordet får en viss selvstendig mening uavhengig av konkrete situasjoner” (Hagtvet, 2004, s. 93). Dette sitatet illustrerer at ved bruken av ord med felles semantisk betydning i ulike kontekster, vil det til slutt vise barnet at et ord kan betyr noe annet i en annen sammenheng. Et eksempel på dette er ordet bank som i det ene tilfellet er banken hvor man kan ta ut penger eller det andre tilfellet at noen har fått bank. I teoriforankringen vil det komme mer om det semantiske assosiative nettverk, også mer om hvorfor nettopp det er knyttet til tunghørte elever og diktskriving.

3. Teoretisk referanseramme

Innenfor dette kapitlet er det mange aspekter man må innom for å kunne belyse temaet for prosjektet, samt drøfte og svare på problemstillingen. Temaet for dette prosjektet er som tidligere presentert tunghørte elever og dikting, med fokus på deres opplevelse ved å skrive dikt. Bakgrunnen for valg av dikting som tema var blant annet at et kompetansemål i læreplanen i norsk etter 4. trinn skriver at eleven skal kunne skrive dikt, uten at det presiseres noe mer enn det.

Jeg vil kort gjøre rede for hvordan kapitlet er bygget opp. Det kommer en liten presentasjon av Kunnskapsløftet, samt en redegjørelse for ulike grunnleggende ferdigheter i norsk og kompetansemål i norsk som er relevante i forhold til dette prosjektet. Selv om det ikke står konkret hva man forventer av dikt i læreplanen, kommer det et lite avsnitt om dikt i forhold til læreplanen. Det vil bli redegjort for dikting og elevens poetiske utgangspunkt. Elevgruppen som er i fokus, er som presentert i innledningen, tunghørte elever som går i hjemmeskolen. Det kommer litt opplysninger om hørsel generelt, for å så snevre det inn til gruppen som er i fokus i denne besvarelsen. Hørsel og språk, heter det store punktet hvor det blant annet blir dypere redegjort for tunghørthet og språkutvikling hos disse barna. Det blir redegjort videre for lyder som kan forsvinne, noe som er viktig å tenke på i forhold til for eksempel barnets språkutvikling. Det blir redegjort for de ulike aspektene ved språket vårt, samt en redegjørelse for det semantiske assosiative nettverk. Det kommer et avsnitt som heter skriftspråklig utvikling og dikting. Så kommer det et avsnitt som heter skriving som et sosialt fenomen og diktskriving ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Det skrivende rom er et avsnitt hvor man prøver å fronte viktigheten ved å kunne få uttrykke seg skriftlig, også via nettforum. Det kommer også en redegjørelse for spesialpedagogisk relevans. Innenfor dette punktet kommer det også litt om tunghørte elever i skolen. Til slutt kommer det en liten oversikt over forskning som har blitt gjort innenfor feltet tunghørte elever og skriving.

3.1 Kunnskapsløftet

Da Kunnskapsløftet ble innført, ble dette det første læreplanverket som var felles for både opplæringen i grunnskolen og i den videregående skolen. Dette læreplanverket har ulike læreplaner for de forskjellige fagene. Innenfor de ulike fagene har de også kompetansemål. ”Kompetansemålene representerer en terskel som elevene må over for å kunne kalles kompetente i forhold til hvor de er i utdanningsløpet” (Skaftun, 2006, s. 105). Kompetansemålene kommer etter 2, 4, 7 og 10. trinn, dette noe man kommer nærmere inn på under læreplanen i norsk (”Kunnskapsløftet,” 2006). I læreplanen er det også ferdigheter og kompetansemål to ulike ting, man snakker om begge deler. Ferdighetene har en selvstendig rolle på tvers av og gjennom alle fagene. Med dette legges det vekt på at de grunnleggende ferdighetene er viktige å mestre innenfor alle de ulike fagene. Det å streve med skriftspråket, vil også gi problemer i andre fag.

3.1.1 Læreplan i norsk

Læreplanen presenterer noen grunnleggende ferdigheter innenfor norskfaget. Disse ferdighetene er bakt inn i kompetansemålene etter de ulike trinnene. De grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og det å kunne bruke digitale verktøy (”Kunnskapsløftet,” 2006). Alle disse ferdighetene er interessante, men i forhold til mitt prosjekt velger jeg å se litt nærmere på den grunnleggende ferdigheten som går ut på å kunne uttrykke seg skriftlig. Læreplanen presiserer at det å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk, skjer fra første stund og gjennom hele grunnskolen og i alle fag (”Kunnskapsløftet,” 2006) ”Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større” (”Kunnskapsløftet,” 2006).

Det å kunne skrive dikt er et kompetansemål etter 4. trinn. Det står ikke noe mer enn det. Det står ingenting om hva slags krav man har til diktene, men samtidig sier ett av målene at man skal ”beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap,

erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger" ("Kunnskapsløftet," 2006). Dette viser at når man er rundt ti år, er det mye man skal kunne mestre. Man kan da stille følgende spørsmål: Er det gitt at alle tunghørte elever som følger den ordinære læreplanen mestrer dette?

Kompetansemålene etter 7.trinn om skriftlige tekster er blant annet at eleven skal lese lengre norske tekster, også skjønnlitterære tekster. Et av målene er at elevene skal kunne "eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk" ("Kunnskapsløftet," 2006). Videre går noen av målene ut på at man skal kunne strukturere en tekst etter en tidsrekkefølge samtidig kunne skape en sammenheng mellom setninger og avsnitt. Elevene skal også blant annet ha ett variert ordforråd og kunne bruke ulike setningskonstruksjoner ("Kunnskapsløftet," 2006). Man kan se at det er etter 7. trinn at dette krever at elevene har god språklig og skriftspråklig kompetanse for å kunne oppnå disse kompetansemålene.

3.1.2 Dikt i forhold til læreplanen

Som nevnt står det som kompetansemål etter 4. trinn at elevene skal kunne skrive dikt, men ikke noe mer utdypet enn det. Kaldestad og Knutsen (2006) presiserer allikevel at læreplanen i norsk peker på verdien av å kunne arbeide med tekster som er av skjønnlitterær karakter, utstyrt med tanker om at både kulturarven og det å forstå kulturen er noe som er i endring og noe som kanskje kan bli skapt på nytt.

3.2 Dikt og elevens poetiske utgangspunkt

3.2.1 Dikt

Det er mulig at synet på dikting henger igjen fra gammelt av. Da diktene var pompøse og kanskje vanskelige å forstå. Det virker ofte som mennesker vegrer seg for å skrive dikt, fordi dette pompøse synet henger litt igjen. Barn kan være låst i at ett dikt skal

rime (Bjørkeng, 2004). Etter definisjonen som ble presentert tidligere, er et dikt det dikteren velger å kalle dikt. Det trenger ikke om å rime osv, og temaet kan være hva som helst. Dikt kan være lange og de kan være korte. Det er ikke ett dikt som er mer dikt enn ett annet. Kvaliteten på dikt, hva som er ett bra dikt er en helt annen sak. Men opplevelsen av å kunne bruke språket til å formulere noe man føler er godt å få ut eller godt å skrive om, er en helt annen sak.

Noen vil påstå at det som er særegent ved poesien, er det fortettede uttrykket, og at det er viktigere å formidle en stemning enn en handling. Et dikt gir ofte uttrykk for noe personlig, et øyeblikk eller en her-og-nå-opplevelse ladet med følelse. Følelsene formidles ofte et lyrisk jeg, og poesien blir også regnet for å være den mest subjektive sjangeren (Torsen, 2004, s. 218-219).

Dette sitatet illustrerer at poesien, eller diktningen er av en følelsesmessig karakter. Noe som er spennende å tenke på i forhold til dette prosjektet hvor det har blitt skapt en diktoppgave som elevene skal få prøve seg på.

3.2.2 Elevens poetiske utgangspunkt

Kaldestad og Knutsen (2006) skriver at poesien har noe med språket å gjøre og elevens personlige forhold til dette. De presiserer videre at for eksempel seksåringer allerede har en lang poetisk bakgrunn. ”Dei har frå eittårsalderen smakt på ord, prøvt ut innhaldet i dei, funne reglane for bruken av dei, brote reglane, laga nye ord osv.” (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 12). Barna har alt en bakgrunn for dikt når de kommer på skolen. Barna har alt en bagasje, et forhold til dette når de kommer på skolen. De har sannsynligvis kjennskap til rim og regler fra den tidlige oppveksten. Det er først når det blir en mening med ordene, man kan snakke om dikt (Kaldestad & Knutsen, 2006). Dysthe (2001) skriver at læring dreier seg om relasjoner mellom mennesker og at denne læringen skjer gjennom deltakelse og samspill med andre mennesker. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene. I avsnittet sammenheng mellom språkutvikling og skriveutvikling, vil det komme litt mer om dette temaet.

3.3 Hørsel og språk

En hørselsnedsettelse er den av fysiske skader som er mest vanlig (Hull, 2001). I Norge er det rundt 600.000 mennesker som har en eller annen form for hørselshemming. De fleste av disse er eldre mennesker. Det er ca 4000 mennesker som er døve i Norge. Rundt 2000 er elever som er i opplæringspliktig alder, og bruker høreapparat. Av de 2000 elevene er det ca 400 elever som får opplæring i og på tegnspråk (Nedre Gausen Kompetansesenter, 2005). Dette indikerer at det er mange hørselshemmede i Norge, med ulike behov. Gruppen tunghørte elever, kommer mer eller mindre inn under de 2000 elevene som bruker høreapparat og går på skole i nærmiljøet. ”Hørselstap er et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandikap i en verden som er tilpasset de som hører” (Jæger, 2009, s. 194). Man kan for eksempel ta frem det med informasjon fra t-banen i Oslo om forsinkelser som går over høyttalere. Beskjedene over høyttaleranlegget er ofte svært utydelige og raske. Det er ikke alltid like lett for de som hører normalt å oppfatte hva som blir sagt, dette sier mye i forhold til de som faktisk hører dårlig. Dette er også svært viktig å tenke på i skolesammenheng når en lærer underviser.

3.3.1 Tunghørt

Hørselshemming er en fellesbetegnelse som dekker alle grader og typer hørselstap. Innenfor denne betegnelsen skiller man mellom gruppene tunghørt og døv (Falkenberg & Kvam, 2008). Falkenberg og Kvam (2008) skriver at en person som er tunghørt har et hørselstap som er markert, men at en kan utnytte hørselen til å høre andre sin tale og sin egen stemme. Videre presiserer de at hvor stort den tunghørtes hørselstap er og hvor gammel en var når en fikk hørselstapet, vil være en avgjørende faktor for individets utvikling. Det er ofte et barns språkutvikling som kan fortelle hvordan hørselen er (Falkenberg & Kvam, 2004).

3.3.2 Gradering av tunghørthet

Denne oppgaven baserer seg på graderingen av hørselstap presentert i Stach (1998). Stach (1998) graderer hørselstap inn i seks ulike deler. Den første er minimalt hørselstap hvor personen kan ha vansker med å høre uklar tale i støyfylte omgivelser. Det andre er et mildt hørselstap hvor personen kan ha problemer med å høre tale som enten er uklar eller i det fjerne selv i omgivelser hvor det er stille. Det tredje er et moderat hørselstap hvor personen kanskje bare hører samtaler som er veldig nære. Det fjerde er et kraftig hørselstap (går også under definisjonen sterkt tunghørt) denne personen vil kunne høre tale som er høy. Disse fire graderingene går etter slik jeg ser det, under tunghørt definisjonen. De to andre kommer under det å være døv. Stach (1998) sier at det nest siste er så stort hørselstap at en ikke kan oppfatte noe tale. Den siste graderingen kaller han for profound. Direkte oversatt kan det bety dypt. Med det sier Stach (1998) at en person med et slikt hørselstap kan høre lyder som er høye, men det å høre er ikke hovedkommunikasjonskanalen til de som har et slikt hørselstap. Jeg kommer ikke nærmere inn på det å være døv siden det er tunghørte elever som er fokuset for denne oppgaven.

3.3.3 Språkutvikling hos tunghørte barn

Generelt kan man si at språkutviklingen er basert på både indre og ytre faktorer. Indre faktorer handler om barnets medfødte evne til å lære språk også den biologiske utviklingen, som for eksempel hos barn som har en hørselsnedsettelse. Ytre faktorer dreier seg om barnet selv og dens sosiale omgivelser (Huttunen et al., 2007). Barnas språkutvikling kan ofte gi oss en indikasjon på hvordan hørselen er (Falkenberg & Kvam, 2004). Alle mennesker utvikler seg ulikt. Det sier seg selv at språkutviklingen til hørselshemmede barn også vil variere (Mollink & Knoors, 2008).

Hvor stort hørselstapet til barnet er, når man oppdaget hørselstapet, hvor fort man får tilpasset et høreapparat og den pedagogiske oppfølgingen betyr noe for hva slags konsekvenser man kan få i følge av et hørselstap (Wennberg, Spjøtvold, Heian, & Østerlie, 2006). Tunghørte barn kan ha problemer med å høre andre menneskers tale,

alt etter hvor stort hørselstap man har. De tunghørte barnas språkutvikling kan da være forsinket, og de kan ha feil uttale (Falkenberg & Kvam, 2004, s. 317).

Ser man tilbake til graderingen Stach (1998) vil man kunne se at til større hørselstap man har, dess større problemer kan man ha med å oppfatte tale. Jeg vil prøve å illustrere dette litt tydeligere. Møller Kompetansesenter har utformet en informasjonsperm til foreldre som har små barn med hørselstap. Der blir hørselstap gradert inn i blant annet lett hørselstap og moderat hørselstap. Dersom et barn har et lett hørselstap kan barnet ha problemer med å høre lav tale som er på avstand, uten at språkforståelsen vil i de fleste tilfeller vil bli påvirket av et slikt hørselstap (Wennberg et al., 2006). Men på den andre siden er det noen studier som hevder at barn som har et lett hørselstap kan være utsatt med hensyn til skoleprestasjoner (Most, 2004). Med et moderat hørselstap vil barnet kunne høre tale på ca en meters avstand dersom lytteforholdene er optimale. Barnet vil ha nytte av høreapparat for å oppfatte lyd, uten en slik forsterkning vil kanskje halvparten av talen ikke bli oppfattet.

Språkutviklingen til et barn med et moderat hørselstap vil bli påvirket dersom ikke barnet får høreapparat og kan utnytte de mulighetene optimalt (Wennberg et al., 2006). Barn som har et moderat hørselstap, har ikke samme muligheten til å få med seg all auditiv informasjon som hørende barn. Mulige konsekvenser av et slikt hørselstap kan være negativ innvirkning på ulike sider ved språkutviklingen som for eksempel barnets ordforråd (Mollink & Knoors, 2008).

Det har i denne teoriforankringen blitt presentert at med et stort hørselstap kan mye av lydene forsvinne. Det er ikke sagt at alle barn som for eksempel har et lett hørselstap eller moderate hørselstap vil kunne få en forsinket språkutvikling, men at det kan være en konsekvens av det å ha nedsatt hørsel. I forskningen har man ulike funn på tunghørte og språkutvikling. Mollink og Knoors (2008) skriver at noen studier viser at tunghørte barn utvikler like godt ordforråd som jevnaldrende barn, til tross for hørselstapet. Andre studier viser det motsatte at tunghørte barn kan ha vanskeligheter med å følge ordforrådsutviklingen til de som er jevnaldrende og hørende. Wake et.al (2004) fant i sin studie at en gruppe tunghørte barn i alderen syv og åtte år som hadde

variabel gradering av tunghørthet skåret lavere på en test (Peabody Picture Vocabulary Test) enn det jevnaldrende uten et hørselstap gjorde. Moeller (2000) fant på den andre siden ut at en tidlig intervensjon, gir en ordforrådscore som tilsvarer den skåren normalthørende som er jevngamle med de tunghørte skåret. Dette resultatet viser at hvis man tidlig øver bevisst på barnets ordforråd, vil de kunne utvikle språket i takt med de som er jevnaldrende.

Jeg kommer ikke innom sterkere hørselstap her, men dette gir en pekepinn på at man må være bevisst på at til større hørselstap man har dess vanskeligere kan det være å oppfatte tale. I skolesammenheng er tilrettelegging for den tunghørte eleven viktig (se avsnitt 3.4.1). Skaug (2005) påpeker at vi må huske at hørselshemmede gjennomsnittlig trenger mange flere repetisjoner for å lære seg språket enn de som hører normalt. De trenger også mer erfaring med å lære språket for å så kunne bruke det riktig. Hørselsnedsettelse i den tiden når barnets lydsystem skal etableres, kan påvirke eller ha konsekvenser for språkutviklingen (Hagtvet, 2004). Dette fordi de kan miste enkelte lyder, noe som blir illustrert og redegjort for i neste avsnitt.

3.3.4 Lyder som kan forsvinne

Nedenfor er en illustrasjon av talebananen, eller språklydsbananen som det også blir kallet. Illustrasjonen er hentet fra *Små barn med hørselstap – informasjonsperm til foreldre* (Wennberg et al., 2006,s. 8)

AUDIOGRAM med talebanan

(Normal talestemme på 1 m avstand i stille omgivelser)

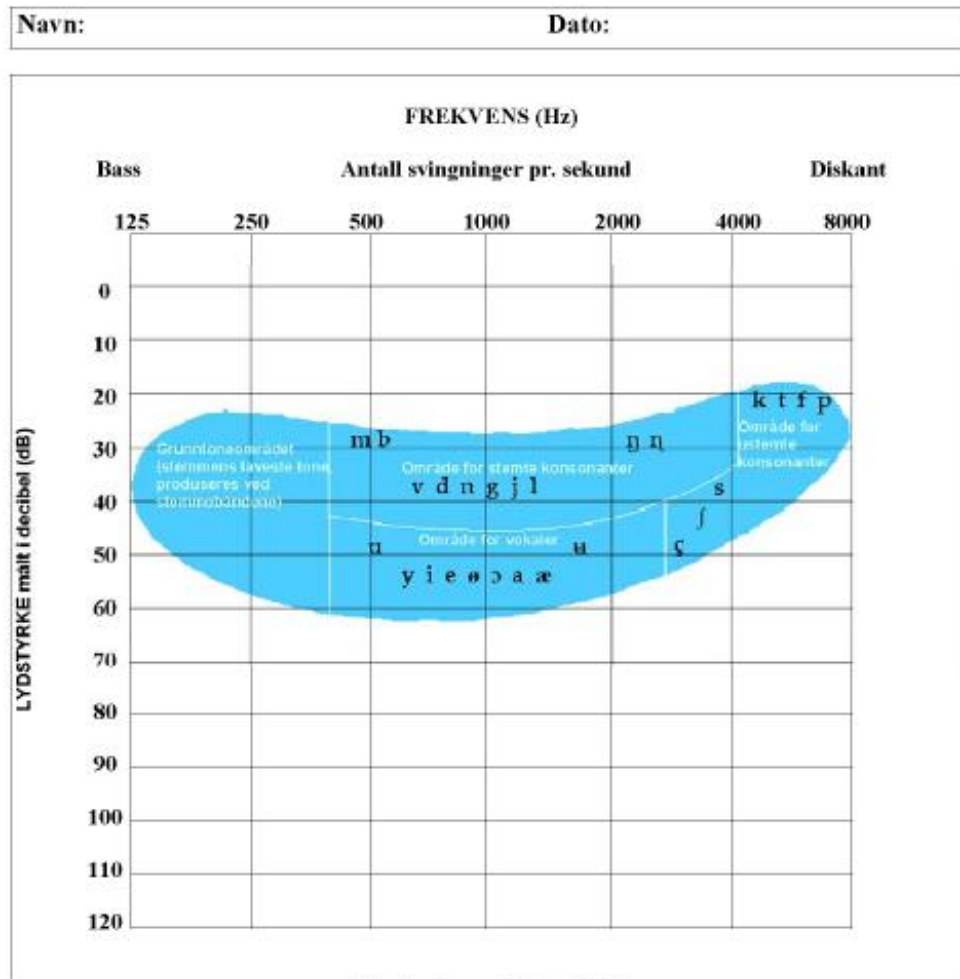


Fig. 1 Talebananen

Denne illustrasjonen gir oss et bilde av hvor lydene vi hører, ligger på en frekvensskala. Den gir oss derved en indikasjon på hvilke lyder mennesker kan gå glipp alt etter hvor stort og hva slags hørselstap man har. Til venstre finner man grunntone området. Det er de laveste lydene man hører. Disse lydene blir produsert ved stemmebåndene. Går man litt videre ser man området hvor de stemte konsonantene ligger. Under de stemte konsonantene ligger området for vokalene. Helt ut i motsatt hjørne av talebananen ligger området for de ustemte konsonantene (Wennberg et al., 2006). Dersom et menneske har et hørselstap på ca 60 dB, er det lydene over 60 dB man mister dersom man ikke har et høreapparat som forsterker der man hører svakest. Men dersom en person har et hørselstap på ca 60 dB kan man se at

det er mye av språklydene en har vansker med å oppfatte. For eksempel vil området for ustemte konsonanter være noe man mister (k, t, f og p). Elever i skolesammenheng kan for eksempel ha vansker med å lære engelsk fordi de har vansker med å oppfatte th-lyden(/θ/), som er en viktig lyd i det engelske språket (Skaug, 2005).

En slik forenklet illustrasjon av hvordan man hører, har jeg observert blitt brukt på elevkurs for foreldre, elevene selv og lærere. Da jeg foretok datainnsamling ble denne talebananen presentert til foreldrene til elevene. Talebanen virker opplysende, at man kan få en indikasjon på hva en elev kan miste i forhold til sitt hørselstap. Elevene på kurset skulle få presentert talebananen blant annet fordi det

Nedenfor er det en illustrasjon av dB skalaen som er hentet fra *Små barn med hørselstap – informasjonperm til foreldre* (Wennberg et al., 2006, s. 10)

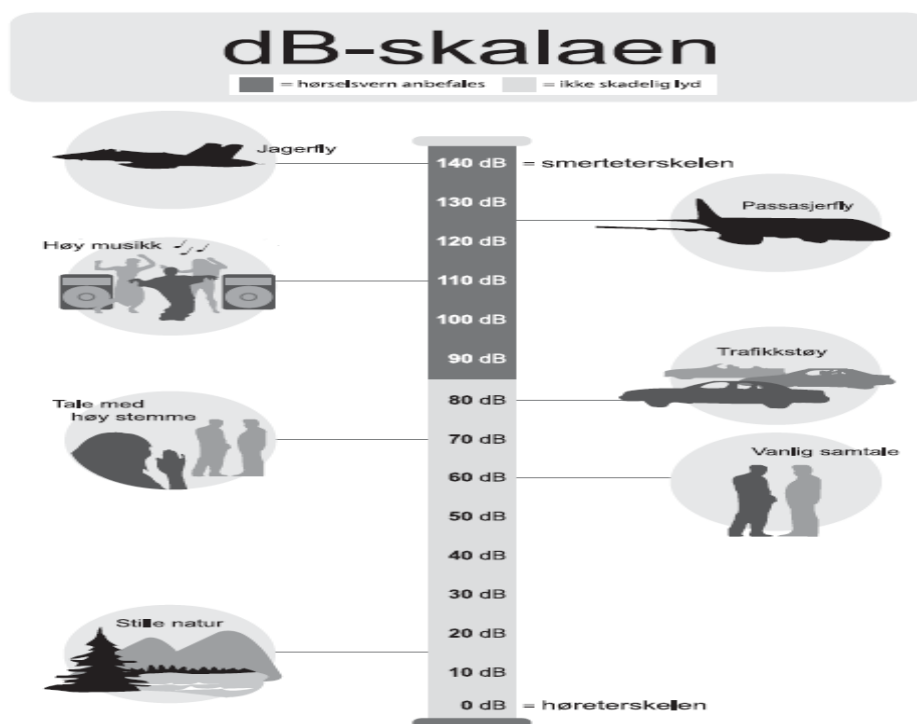


Fig. 2 dB – skalaen

Her får man et innblikk i hva slags hverdagslige lyder vi mennesker befinner oss i. På rundt 20 dB finne vi lyder i naturen. Som for eksempel blader som rasler når været er stille. Som nevnt tidligere ser vi at normal stemme ligger på underkanten av 60 dB

(Wennberg et al., 2006). Et barn med et betydelig hørselstap (ca 56 -70 dB) vil ha problemer etter denne skalaen med å oppfatte en vanlig samtale uten forsterkning (Wennberg et al., 2006). Naturlyder vil også barnet ha problemer med å høre, alt som er ligger under 60 dB på denne skalaen (Wennberg et al., 2006). Når vi ser på denne skalaen, er det mange lyder mellom ca 20 dB til 60 dB, lyder mange hørende tar for gitt og ikke tenker over.

3.3.5 Språkets innhold, form og bruk

Bloom og Lahey (1978 i Rygvold, 2001) utformet en modell hvor de beskrev de ulike delene av språket. Disse var språkets form, innhold og bruk. De så på disse sidene som de dimensjonene som var sentrale ved språket (Rygvold, 2001).

Språkets *innhold* handler om ord, ordkombinasjoner og meningsinnhold (Rygvold, 2001, s. 69). Semantikk handler om ord og setninger betyr, altså dens betydning eller mening. Et ord kan for eksempel ha flere betydninger (bank, blad osv). Metaforer og ordtak er også en del av semantikken (Rygvold, 2001). Hagtvet (2004) skriver at barn utvikler bevisstheten om ords mening i 3 – 5 års alderen.

Språkets *form* har tre komponenter. Dette er Fonologi, morfologi og syntaks (Rygvold, 2001). Fonologi dreier seg om språklydene, altså språklydsystemet. Språklyden er den lyden som er språkets minste meningsskillende enhet. For eksempel disse ordene her: kul og gul. Her er det K og G som viser til ulik mening (Rygvold, 2001, s. 69). Fonetikken går ut på hvordan disse språklydene blir laget, og hvordan man uttaler dem (Rygvold, 2001). Det å ha en hørselshemming kan føre til språklydvansker. Dette på grunn av at lydene ikke blir oppfattet riktig (Rygvold, 2001). ”Dårlig auditiv diskriminering er en mulig årsaksfaktor, selv om ferdighet til å skjelne mellom språklyder har en nær sammenheng med ferdighet i å lage de samme lydene” (Rygvold, 2001, s. 76). Morfologi handler om hvordan ordene er bygd opp. Hvordan ordene blir bøyd osv. Et morfem er den meningsbærende enheten i språket som er minst, eksempler på dette er for eksempel hus, gå og så videre (Rygvold, 2001). Syntaks går ut på hvordan man setter ord sammen til setninger med mening

(Hagtvvet, 2004). Altså dreier syntaksen seg om setningsoppbygning, hva som er greie ordkombinasjoner, og hvilke som ikke er det (Rygvgvold, 2001). Innenfor diktskriving står man fritt. Vi arbeider med språket, men vi trenger ikke om å følge de syntaktiske sidene ved språkets form.

Pragmatikk er den tredje siden ved språket, altså *bruken* av språket (Rygvgvold, 2001). Pragmatikk handler om hvordan man bruker språket i ulike kontekster. Hvordan man for eksempel bruker språket i en bestemt sosial kontekst (Hagtvvet, 2004).

Pragmatikk som gjelder i det nærmiljøet der man bor, kan bare læres ved å oppholde seg i dette nærmiljøet. I tillegg må ofte en voksen som kjenner kodene, forklare hørselshemmede mye. Pragmatikk hører svært tett sammen med sosial læring. Det er viktig å bruke mye tid på å forklare sosiale interaksjoner og reaksjoner hos de andre barna. Et hørselshemmet barn går ofte glipp av den auditive informasjonen som ledsager slik interaksjon hos andre barn (Skaug, 2005, s. 3).

Ingebjørg Skaug er logoped, og det hun skriver her er viktig å tenke i for hold til barn med hørselshemming. Hørende barn får som nevnt inn ord/begreper gratis, men for barn som har en form for hørselsnedsettelse, er det viktig at en voksen forklarer det hørselshemmede barnet ting noen kanskje ser på som banalt. Pragmatikken går egentlig ut på hvordan man leser de sosiale kodene i samfunnet ut fra det språket forteller oss, gir oss. Altså går pragmatikken ut på hvordan man bruker språket og hvordan man tolker språket i ulike situasjoner (Rygvgvold, 2001). Alle disse sidene ved språket henger sammen. For eksempel semantikk og pragmatikk henger nøyere sammen enn det vi kanskje hadde trodd. Ordene får en mening når vi bruker dem, de får også en mening ut fra den sammenhengen vi bruker dem i (Hagtvvet, 2004). Dikt som sjanger, frigjør fra konvensjonelle formkrav. Diktet blir frigjort for syntaksen og fokuset blir på innhold og bruk. Innenfor diktsjangeren og andre skjønnlitterære tekster kan man ha variasjoner i språkbruken. Man kan innenfor denne sjangeren da bryte den dagligdagse talen og skrivemåten, man kan videre skape et ustandardisert og personlig eller et språk som er nyskapende (Kaldestad & Knutsen, 2006).

Semantikken spiller en viktig rolle i diktskriving. Dette blant annet fordi ord kan ha flere betydninger og brukes på ulike måter. Som for eksempel ordet blad kan få ulike betydninger i ulike sammenhenger. Rygvold (2001) skrev tidligere at metaforer og ordtak er også den del av semantikken. Dikting vil også være en form som benytter seg av hvordan mennesker assosierer. Barn vil ganske tidlig forstå at vi oppfatter verden forskjellig (Kaldestad & Knutsen, 2006). Rommetveit (1972) beskrev at mennesker assosierer ut fra hva slags bilder og erfaringer man har knyttet til det bestemte objektet. For eksempel at et barn tenker at en stol er fars lenestol mens et annet barn tenker at en stol er de man har på kjøkkenet. Poenget her er at vi tenker ulikt og har blant annet forskjellig ordforståelse.

3.3.6 Det semantiske assosiative nettverk

Det semantiske assosiative nettverket er ett individuelt nettverk, hvor blant annet ords betydning i ulike kontekster, blir utviklet. Dette nettverket gjør at vi kan være kreative innenfor blant annet skriving. Ords betydning vil alltid være avhengig av konteksten, men noen ord har ulik betydning i ulike sammenhenger (Hagtvet, 2004). Jeg tenkte at i denne sammenhengen, hvor det å skrive dikt er i fokus, blir hvordan man bruker ordet, viktig. Kan det semantiske assosiative nettverket hos tunghørte elever være noe smalere fordi de kanskje har fått med seg mindre? Hvordan er dette relevant i forhold til tunghørte elevers opplevelse av det å skrive dikt? Hagtvet (2004) skriver at en kommunikasjon som er vellykket er avhengig av en forståelse som er på to plan. Den første handler om at en må ha kunnskap om den konteksten språket viser til. Den andre forståelsen handler om at en mestrer språklige ferdigheter som hva en tekst betyr, hva en setning betyr og hva et enkelt ord betyr (Hagtvet, 2004, s. 91). Det ble nylig presentert følgende spørsmål; kan det semantiske assosiative nettverket hos tunghørte elever være noe smalere fordi de kanskje har fått med seg mindre? Det skal redegjøres for tankene rundt dette spørsmålet. Som tidligere nevnt i teksten kan tunghørte barns språkutvikling bli forsinket. Rommetveit og Hundeide (1976 i Hagtvet, 2004) gjorde i en undersøkelse om ordassosiasjoner med ni, elleve og trettenåringer, de skulle sortere ordkort i like deler. De skulle sette ordene på plass

under de gruppene de tilhørte. Undersøkelsen viste at de sorterte ordene ut fra ulike kriterier. De yngste knyttet ordene til følelser mens de eldre barna plasserte de etter for eksempel kategorien ”dyr” (Hagtvet, 2004). Videre presiserer Hagtvet (2004) at hos små barn er ordenes mening kontekstavhengig. ”Ved at barn får erfare et ord brukt i ulike sammenhenger, utkrystalliseres og abstraheres langsomt de egenskaper ved ordet som kulturen legger vekt på, og ordet får en viss selvstendig mening uavhengig av konkrete situasjoner” (Hagtvet, 2004, s. 93). Med dette kan man gå tilbake til graderingen av tunghørthet som Stach (1998) presenterte. Den første graderingen er som nevnt et minimalt hørselstap hvor personen kan ha problemer med å høre uklar tale i omgivelser der det er støy. Bare dette kan gi oss en indikasjon på at et lite hørselstap kan gjøre mye for en språklig utvikling. Denne redegjørelsen viser til bevisstheten rundt at en hørselsnedsettelse kan gjøre slik man går glipp av ord, ordspill, ordens betydning i ulike kontekster og begreper som er abstrakte eller av samme betydning. Videre viser dette til at tunghørte elever kan ha et smalere assosiativt nettverk fordi de kan ha et begrenset ordforråd, som kan være en konsekvens av det å ha nedsatt hørsel. I starten av dette avsnittet ble det stilt spørsmål i forhold til hvordan det semantiske assosiative nettverket blir relevant i forhold til diktskriving. Som nevnt i begrepsavklaringskapittelet skriver Lorentzen (2004) at diktning dreier seg om noe som er gjennomtenkt der ordene blir valgt med omhu. Det kan kanskje da på den ene siden bli komplisert for elever som har et smalere semantisk assosiativt nettverk, hvor deres begrepsapparat og ordforråd er begrenset. Men kanskje kan man også på den andre siden se at elever som har et smalere semantisk assosiativt nettverk vil nyttiggjøre seg av diktsjangeren grunnet at det er fritt for syntaktiske siden ved språket.

3.3.7 Skriftspråklig utvikling og diktning

Kaldestad og Knutsen (2006) presiserte tidligere at for seksåringer alt har en lang poetisk bakgrunn. ”Rim og regler, hjelper barn til å legge merke til formsiden ved språket, og skaffe seg et grunnlag for å utforske det ” (Lorentzen, 2004, s. 186). Dette viser at en tekst som er poetisk spiller faktisk en rolle for barnets språkutvikling, dette

gjelder både muntlig og skriftlig utvikling. Med dette spiller en poetisk tekst en viktig rolle for barnets språkutvikling, både muntlig og skriftlig (Lorentzen, 2004).

Før man skal lære å skrive, skal barnet kunne språkbruk og det å forstå språket. Fra barnet er 6 -8 år skal de lære å lese og stave, deretter skal man øve på skrivekunsten (Hagtvet, 2009). Man kan her presisere at barna kommer ikke uforberedt på skolen, de har som forklart ovenfor en lang poetisk bakgrunn. Lyster (2009) presiserer at det å forstå det talte ordet og det skriftlige ordet, har en sammenheng. Lyster (2009) påpeker også at det å kunne forstå ett ord som står skrevet i en tekst er mer komplisert enn å forstå ord som blir presentert i en samtale. Igland (2003) skriver at det å kunne snakke og lytte kommer først. Dette gjelder både i den menneskelige utviklingshistoria og gjennom det enkelte barns utvikling. Videre presiserer hun at det å snakke er de primære språkaktivitetene, mens det å kunne skrive og lese er sekundære språkaktiviteter som dreier seg om utvikling og om manipulering av forskjellige typer teknologi (Igland, 2003, s. 67).

3.3.8 Skrivning som et sosialt fenomen og diktskriving ut fra et sosiokulturelt perspektiv

Rommetveit (2001) omtaler språket som en sosial protese hvor vi blir avhengig av andre mennesker og deres bruk av språket. I denne sammenhengen kan man dra det dit hen at dette gjelder det skrevne ordet også, ikke bare det talte. Dette er i tråd med det Kulbrandstad (2003) skriver at samhandling mellom mennesker er en viktig side ved det å lese og skrive. Igland (2003) tar frem tre perspektiver om skrivning: produktperspektiv, prosessperspektiv og diskursperspektiv. Disse perspektivene er en grov fremstilling, men også en vanlig fremstilling av hovedretninger innenfor nyere skriveforskning (Igland, 2003, s. 68).

Det er det tredje perspektivet som Igland (2003) tar frem som er interessant i forhold til dette prosjektet. Det tre tredje perspektivet som blir tatt opp er et diskursperspektiv. Et diskursperspektiv; ”legg derimot vekt på at tekstar og tekstsapande prosessar alltid er innskrivne i sosiokulturelle samanhengar” (Igland, 2003, s. 68). De som

forsker innenfor dette perspektivet ser på skriving som et sosialt fenomen (Igland, 2003).

Kaldestad og Knutsen (2006) skriver at det finnes to former for diktning i barnekulturen. Den første er den som blir til i sosiale sammenhenger eller i grupper. Den andre er monologen som kommer frem når barnet er alene. Innenfor sosiokulturelt perspektiv sees begge former i sammenheng med de interaksjoner barnet har inngått i. I dette prosjektet ser man på dikt som blir til i sosiale sammenhenger. Nærmere konkretisert en i en elevkurskontekst. I dette forskningsdesignet er det som tidligere nevnt tunghørte elevers opplevelse av det å skrive dikt som er i fokus. Opplevelsen til de tunghørte elevene av det å skrive dikt vil bli fanget i en elevkurskontekst, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

”Det sosiokulturelle perspektivet legg vekt på at om vi ønskjer å lære, vil avhenge om vi opplever det som viktig. Det vil også igjen avhenge av om kunnskap og læring blir sett på som viktig i dei fellesskapane som vi er ein del av. Både heimemiljøet og klassen påverkar motivasjonen” (Dysthe, 2001, s. 40).

Sitatet ovenfor vektlegger det med at det vi vil lære, er det vi opplever som viktig. Elevene som er på elevkurset, er i et felleskap når de mottar diktoppgaven og har muligheten til å diskutere med medelever og spørre forsker/lærer om råd dersom det er noe de lurer på i forhold til diktoppgaven. Dette er i tråd med det Dysthe (2001) skriver her:” Sosiokulturelle syn fokuserer på læring som ein kollektiv og deltakande prosess med vekt på kontekst og interaksjon” (s. 51). Som nevnt tidligere i teoriforankringen under punktet elevens poetiske utgangspunkt har barnet/eleven allerede en bakgrunn i forhold til dikt. Ulik bakgrunn vel og merke. Fra et sosiokulturelt ståsted vektlegger man på den ene siden ...”motivasjonen som ligg innebygd i forventningar som barn og unge møter frå den kulturen og det samfunnet dei er ein del av” (Dysthe, 2001, s. 40). Altså hva slags bakgrunn barnet/ eleven har i forhold til dikt. Dette kan være kulturavhengig eller samfunnsavhengig. Den andre siden fra et sosiokulturelt ståsted som kan være avgjørende på skolen er om skolen

klarer å skape læringsmiljø som er gode og kontekster som inspirerer elevene til å delta aktivt (Dysthe, 2001). I denne konteksten er det de tunghørte elevers opplevelse av det å skrive dikt som er fokuset, og den positive effekten av å kunne uttrykke seg via diktskriving. Dette kommer det mer om i analysedelen og i drøftningsdelen hvor resultatene fra prosjektet blir presentert og hvor de også senere blir drøftet.

3.3.9 Det skrivende rom

Innledningsvis ble det skrevet at vi lever i et samfunn hvor skriftspråklig kommunikasjon er en stor del av hverdagen. Nettforum og andre chat steder (for eksempel msn) har vært i vinden de siste årene. I 2007 var det 1.6 millioner norske medlemmer i chatprogrammet MSN (Iversen & Otnes, 2009). MSN er et lite vindu hvor man kan ha samtaler med andre mennesker, man legger venner og kjente til MSN. Det å for eksempel kunne føre en samtale via MSN, krever jo en viss kunnskap og kompetanse til å kunne mestere skriftspråket. En kommer seg dessverre ikke langt i en MSN- samtale (eller andre nettforum) dersom en ikke kan skrive. Slike forum, er gull verdt for tunghørte elever. Hørselen deres blir ikke i fokus, men det stiller krav til det skriftlige språket.

Iversen og Otnes (2009) skriver om kreativ tekstskaping med tekstmeldinger og chat. De mener blant annet at tekstmeldinger har likhetstrekk med lyrikken. At språket i disse tekstene er fri fra tekst som er språklig overflødig. Videre presiserer de at korte tekster fra lyrikere kan inspirere elever til å skrive poetiske tekster (Iversen & Otnes, 2009). Dette er i tråd med det som ble presentert innledningsvis, at vi lever i et samfunn hvor det vektlegges viktigheten med å kunne uttrykke seg skriftlig. Muligens kan man dra dette dit hen, at tunghørte elever har store muligheter til å kunne benytte seg av skriftlig kommunikasjon. I forhold til denne besvarelsen er det opplevelsen av det å skrive dikt som er fokuset, men drar også linken videre til at det er mulig å skrive kreativt via bruk av tekstmeldinger, chat og nettsteder.

Via internett ble det funnet en side som heter: "Deaf Creative Writing – Stories and Poetry by Deaf and Hard of Hearing People". Dette er et nettsted for døve og

tunghørte. De kan skrive dikt og andre tekster rundt sitt eget hørselstap. Videre står der også at det å kunne uttrykke seg skriftlig er en fin måte for døve og tunghørte, der de kan skrive om følelsene de har rundt deres hørselstap, og det å ha et hørselstap (Deafness.about.com, 2009). I denne besvarelsen er det de tunghørtes elevers opplevelse av det å skrive dikt som fokus, men samtidig så er jo hørselstapet en del av dem og det er jo en grunn for at de faktisk går på elevkurs. Et menneske har skrevet et dikt fra denne nettsiden. Det var så vakkert og viktig i forhold til temaet i denne oppgaven, at det må få en plass her.

”The Sound of Sunlight”

Though the silence never ends

I can hear

I can hear:

A dove in flight

The sound of sunlight

Trees dancing without wind

Stars twinkling in the night

The flowers sweet songs

The moon's soft spire

My loves delight.

Though the silence never ends

I can hear

I can hear:

All the worlds words

All the lies

All the laughter

And all the cries

All the songs

And every sigh

I can hear
(Stott, 2009)

Stott (2009) skriver om temaet hørsel, men samtidig får hun gjennom diktet gitt leseren en medopplevelse som skaper innsikt rundt det å ha et hørselstap. Hun uttrykker sine meninger og tanker via et dikt. Diktet får frem en mening. Jeg tolker det at hun hører lydene inne i seg selv om hun ikke hører dem via hørselen. Dette forumet er etter min mening et eksempel på hvor viktig, og hvor befriende det er å kunne uttrykke og formidle seg via skriftspråket, og i denne sammenhengen, via et dikt. Kaldestad og Knutsen (2006) skriver at dagens ungdom står mer frem med tekster de selv har skrevet. Dette diktet som nettopp ble presentert er et eksempel på det.

3.4 Spesialpedagogisk relevans

”Spesialpedagogikkens overordnende mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter funksjonshemmede barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2004, s. 17)

I dette sitatet ser vi at et av hovedmålene innenfor spesialpedagogikken er blant annet at en skal fremme gode læringsvilkår for barn, unge og voksne. Temaet mitt for oppgaven er som nevnt tunghørte elever og diktskriving. Jeg vil ikke se på eventuelle hindringer tunghørte elever har i forhold til skriftspråklig utvikling. Jeg vil se på det å bruke dikt som uttrykksmåte. Opplevelsen av å bruke dikt som uttrykksmåte er hovedsakelig temaet for denne oppgaven og jeg vil se på dette gjennom flere perspektiv.

Diktskriving er en del av norskfaget. Norskfaget er sentralt i læreplanen og jeg hevder at dikt kan brukes innenfor med spesialpedagogisk vinkling også. Mange mennesker skriver kanskje dagbok eller tekster som terapi⁸ for ulike ting. Jeg har sett en norsk

⁸ Det nettstedet som ble presentert tidligere i besvarelsen kan nettopp være et slikt sted, ett terapi sted for mennesker som er døve eller tunghørte. Et sted hvor de kan skrive om sine følelser og erfaringer rundt det å ha en hørselsnedsettelse.

diktsamling hvor tunghørte og døve skriver om sitt hørselstap. I denne diktsamlingen gir hørselshemmede barn og ungdom bilde på hvordan de takler sine utfordringer rundt det å ha et hørselstap (Falkenberg & Antonsen, 1997).

Med diktsamlingen ”blir godt inni oss” har vi ønsket å skape et fristed for tanker og følelser. Et fristed som vi håper kan styrke fellesskapsfølelsen – både gjennom muligheten til å formidle egne opplevelser og til å gjenkjenne seg selv hos andre. Dessuten tror vi at diktsamlingen vil hjelpe de som kun kjenner hørselshemmedes livsutfordringer fra ”en verden der alle ører er skrudd på” – til bedre å forstå hvordan det er å leve i ”en verden der alle ører er mer eller mindre skrudd av” (Falkenberg & Antonsen, 1997, s. 5).

Som sitatet sier skulle dette være en samling hvor hørselshemmede kunne skrive om sine tanker og følelser. Jeg har ikke tenkt til å la de tunghørte elevene skrive om sitt hørselstap med mindre de tar opp det temaet selv. Jeg vektlegger det med å kunne utfolde seg kreativt i en kreativ og skapende kontekst. Jeg er ute etter den positive effekten ved å kunne leke seg med språket i form av det å skrive dikt. Som nevnt er det opplevelsen av det å skrive dikt jeg ser etter. Som tidligere presisert har det å skrive dikt vært forfulgt av en rekke fordommer fra gammelt av, at det var for pompøst, flytende og så videre. Men samtidig kan man si mye med få ord. Et menneske som kanskje har et begrenset ordforråd og sliter med setningsoppbygging kan kanskje føle mestring ved diktskriving fordi det kan være så fritt. Man velger selv hvordan en vil sette det opp, om det skal rime eller ikke. Slik mener jeg at dikt er en undervurdert sjanger som kan nyttes i en spesialpedagogisk sammenheng. Dette er noe jeg vil finne ut mer om ved å gå ut og foreta min datainnsamling ved et elevkurs for tunghøre elever. Et elevkurs er i en spesialpedagogisk regi.

3.4.1 Tunghørte elever i skolen

Gruppen som er i fokus i denne besvarelsen er som tidligere presentert, tunghørte elever som følger læreplanen i norsk. Hvert år møter lærere tunghørte elever. Det er ikke alltid læreren vet at han/hun skal få en slik elev (Jonassen, 2002). Skolen som får

en tunghørt elev, må legge til rette for eleven. Det første en bør gjøre er å måle klangtiden i det klasserommet eleven tilbringer mest tid. Praktiske ting som at etterklangstiden ikke må være over 0,6 sekunder, er viktig for skolen å vite. Dersom etterklangstiden er over 0,6 sekunder, vil det kanskje kunne maskere konsonantene i talen og dette kan føre til at taleoppfattelsen for den tunghørte eleven blir vanskelig (Jonassen, 2002, s. 29). Det er også andre praktiske ting skolen bør stå for, noe jeg ikke kommer videre inn på i denne besvarelsen. Men jeg vil med dette bare vise at en tunghørt elev er en elev som på en eller annen måte har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging⁹. Med spesialpedagogisk tilrettelegging tenker man også på praktisk tilrettelegging i forhold til klassestørrelse, plassering, svingstol, teknisk utstyr og lignende.

3.5 Forskning som har blitt gjort innenfor feltet tunghørte elever og skriving

Det finnes mye forskning på hørselsområdet både i Norge, Norden også internasjonalt. De siste 15 årene har forskningsfokuset vært rettet mot døve barn og unge, cochleaimplantat og/ eller tegnspråk¹⁰. De som er tunghørte og bruker høreapparat, har det vært et betydelig mindre fokus på. Som nevnt i innledningen har det vært lite forskning på tunghørte elever. Blant hovedfags og masteroppgaver er det bare noen få som tar opp temaet tunghørte elever (Gjerstad, 2005; Hegna, 2001; Jonassen, 1998; Merkesvik, 2006; Våge, 2007). Det ser ut til at interessen for tunghørtes skolesituasjon har fått en beskjeden oppmerksomhet, altså det synes å vise at denne gruppen ikke har vært noe særlig i fokus.

Innenfor internasjonal forskning har jeg funnet en del studier på språkutvikling hos hørselshemmede barn (eksempelvis Moeller, 2000; Mollink & Knoors, 2008;

⁹ Innenfor kapittelet begrepsavklaringer, ble det presisert at en av de målgruppene som ligger innenfor spesialpedagogikk er blant annet barn som er hørselshemmet (Befring, 2004).

¹⁰ Litteratur på området, se blant annet: (Arnesen et al., 2002; Cole & Flexer, 2007; Fiksdal, 1995; Holm, 2001; Lie, 1991; Mo, Wie, & Harris, 2001; Svinndal, 2001; Wie, 2005)

Tomblin, Moeller, Yoshinaga-Itano, Connor, & Jerger, 2007). Jeg har funnet noe forskning på hørselshemmede barn i skolen også (eksempelvis Checker, Remine, & Brown, 2009; Most, 2004).

Denne oversikten er på langt nær en fullstendig oversikt, men den gir allikevel en indikasjon på at det er en mangelfull forskning på området tunghørte elever og blant de overnevnte norske avhandlingene, er det ingen som går direkte på tunghørte elever og skriving.

4. Metode og design

Dette kapitlet inneholder ulike elementer som må nøye beskrives for å knytte det konkret til prosjektet. Jeg lager meg et eget design. Designet er en viktig del for hele masteroppgaven. Jeg har måttet skape den situasjonen som kunne frambringe de data jeg ønsket å utforske. Den situasjonen ligger nær den konteksten elevene er i hjemme skolen.

4.1 Forskningsopplegg/design

En design eller et forskningsopplegg er forskerens/ studentens plan for undersøkelsen (Ringdal, 2007, s. 93). Planen for eksperimentet var å gå inn i et elevkurs, lage et undervisningsopplegg for så å fange opplevelsen rundt det å skrive dikt. Mitt prosjekt er blant annet et eksperiment fordi jeg går inn i en kontekst og skaper en situasjon. Jeg skal dele ut en diktoppgave som jeg selv har utarbeidet. Poenget med prosjektet er at jeg skal undersøke tunghørte elevers opplevelse av det å skrive et dikt. ”I likhet med kvalitative feltundersøkelser foregår felteksperimenter i fenomenenes naturlige miljø. Dette skaper nærhet til det som skal studeres” (Ringdal, 2007, s. 113). Dette er i tråd med det jeg skal gjøre. Jeg er på et elevkurs hvor jeg deler ut en diktoppgave til elevene. Jeg er til stede store deler av kurset, dermed er jeg hele tiden nær det jeg skal studere. Elevkurset er også et naturlig miljø for elevene. De fleste elevene har vært på elevkurs siden de gikk i første klasse. Eksperiment betyr å få bekreftet en antagelse, eller en undersøkelse som blir gjort for å oppdage noe ukjent. Fra det latinske, tyder eksperiment, *forsøk* (Henriksen, Tvedt, & Arntzen, 1996). Med mitt eksperiment vil jeg kunne få et svar på problemstillingen til dette prosjektet. Svarene kan ikke generaliseres til hele gruppen tunghørte elever, men kan likevel skape grunnlaget for allmenne refleksjoner som er av verdi for lærere.

Bruken av begrepet eksperiment, kan diskuteres. Det sies blant annet at eksperiment innenfor kvalitativ forskning går an, men at det ikke blir brukt (Ringdal, 2007). Jeg er

også klar over at tradisjonelle eksperiment har en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Det har ikke mitt prosjekt, men samtidig mener jeg at det kan kalles et slags eksperiment fordi jeg går inn i en kontekst og konstruerer den slik jeg vil ha den.”Et eksperimentelt forskningsdesign er en *samlet plan* for gjennomføringen av en eksperimentell undersøkelse. Denne helhetlige planen omfatter alt som er av betydning for gjennomføringen av eksperimentet; valg av forsøkssubjekter eller forsøkspersoner, hvilke variabler som forandres på ...” (Sjøvoll, 2006, s. 29). Jeg vil videre påstå at det ikke bare er et undervisningsopplegg jeg kommer med, siden jeg skal være i en elevkurskontekst og ikke i en klasse. Jeg ønsker at mitt prosjekt skal være nyttig for andre fagpersoner, kanskje også nyttig i forhold til elevers skolegang generelt. Naturlig nok i denne sammenhengen, knyttet til opplevelsen av det å skrive dikt. En fyldig beskrivelse og redegjørelse for hva et elevkurs er og dets rammer kommer senere i metodekapittelet.

4.2 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for mitt prosjekt. Det å forske kvalitativt dreier seg om å kunne forstå informantenes perspektiv (Postholm, 2005). Med dette mener jeg at jeg i intervjuene vil få frem den tunghørte elevens opplevelse av det å skrive dikt på elevkurset. En av fordelene med kvalitative studier er at man kan bruke flere metoder for å samle inn data. Man kan bruke blant annet observasjon, intervju, dokumenter, dagbøker, biografier, aviser og så videre. Altså kan man benytte seg av mange ulike metoder for å samle inn data (Corbin & Strauss, 2008). Jeg kommer til å bruke intervju og elevtekster, nærmere bestemt dikt. Jeg hadde tenkt å bruke observasjon som metode, men fant ut at siden jeg er i den konteksten jeg er i hvor jeg skal presentere ett tema for undervisningsøkten, får man ikke en vanlig observatørrolle. Dette grunnet blant annet at jeg som forsker, kommer inn i konteksten, deler ut et opplegg som er utformet etter mitt prosjekt. Det er et konstruert eksperiment. Redegjørelse for forskers rolle vil komme senere i metodekapittelet. I min analyse av datamaterialet er jeg inspirert av den metodiske tilnærmingen

‘grounded theory’ uten å bruke denne tilnærmingen fullt ut. Dette kommer jeg tilbake til i analyseavsnittet (4.9) Sensitivitet ved kvalitativ analyse er noe som er viktig å reflektere over. Datainnsamling og analyse ble tradisjonelt kallet objektivitet, men de fleste vil hevde at objektivitet i kvalitativ analyse, er en myte (Corbin & Strauss, 2008, s. 32).

4.3 Intervju

Selve samtalen har alltid vært en viktig del i menneskers verden, altså det er en grunnleggende måte å kommunisere på (Kvale, 1997; Postholm, 2005). ”Intervju betyr egentlig en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen, 2004, s. 15). I mitt prosjekt er det som nevnt opplevelsen av det å skrive dikt som er temaet, og det jeg trenger å få en fyldig beskrivende informasjon om. Kvale (1997) presiserer at selve forskningsintervjuet er basert på en samtale som er hverdagslig, men at det samtidig er en faglig konversasjon (s. 21). Jeg som forsker vil komme nærmere inn på mine informanter ved å kunne få stille de spørsmål i en intervjukontekst. Det vil muligens komme frem svar som hjelper meg som forsker å besvare problemstillingen. Dette er i tråd med det Kvale (1997) skriver her: ” et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de bestemte fenomenene” (s. 21).

Et intervju kan for eksempel være strukturert ved å bruke faste spørsmål og svar kategorier. Intervjuet kan også innhente opplysninger på en mer uformell måte (Dalen, 2004). Intervju kan bli grovt delt inn i tre kategorier. Et strukturert intervju hvor intervjuet har en rekke spørsmål som har lukkede svarkategorier som må besvares med enten ja, nei eller andre svaralternativ som er avgrenset (Johnsen, 2006). Den andre formen er et semistrukturert intervju. I et slikt intervju har intervjuer på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål som er gjennomtenkt.

Intervjuer kan i dette tilfellet følge opp den man intervjuer med å komme med flere spørsmål som er mer utdypende (Johnsen, 2006, s. 119). Den siste formen er et ustrukturert intervju hvor man for eksempel ikke har utviklet en intervjugudie på forhånd (Johnsen, 2006). En intervjugudie må inneholde temaer og spørsmål som er viktige for prosjektet (Dalen, 2004). Den formen for intervju jeg benytter i min studie, vil etter dette være et semistrukturert intervju, hvor det på forhånd har blitt utformet en intervjuguide.

I mitt prosjekt vil intervju blant annet være nyttig fordi jeg skal snakke med elevene om det diktet de skrev tidligere på dagen. Det er elevens sin opplevelse av det å skrive dikt jeg vil ha tak i, muligens vil andre elementer jeg ikke har tenkt på bli fremtredende. Dalen (2004) presenterer utfordringer man kan komme bort i intervjuet. Man kan komme innom temaer som er av en ømfintlig art. Informantene i mitt prosjekt er hørselshemmet. Vansker og følelser¹¹ rundt hørselstapet til elevene vil jeg ikke kommentere eller bare følge opp med nye spørsmål i intervjuene dersom det dukker opp. Selv om hensikten med intervjuet er og ikke ta opp temaet hørselshemmet til elevene, vil temaet hørselshemming kunne dukke opp via det diktet elevene skriver. Videre skriver Dalen (2004) at forskere innefor spesialpedagogikk og lignende fagområder kan man møte mennesker som lever under livsvilkår som er vanskelige. Jeg kommer som nevnt ikke til å ha et fokus på de tunghørte elevenes hverdag, deres hørselstap generelt eller forhold av en psykososial art. Men samtidig må jeg være bevisst på at det kan komme fram elementer i diktene de skriver som er personlige. Jeg må samtidig være bevisst at det er elevens opplevelse av å skrive dikt, og hvordan eleven skriver dikt jeg finner interessant.

4.3.1 Relasjoner og roller i en intervjukontekst

I en intervjukontekst er det minimum to deltakere, forskeren og forskningsdeltakeren (Postholm, 2005). Man må vær klar over at noen intervjupersoner er bedre enn andre.

¹¹ Hensikten med oppgaven er å fange de tunghørtes elevens opplevelse av det å skrive dikt. Men dersom hørselstapet blir ett tema i diktet, kommer man litt inn på det, siden det da opptar elevens interesse.

Dette grunnet at de som er gode intervjupersoner samarbeider og er motiverte, de snakker godt for seg og svarer på spørsmålene intervjuer kommer med (Kvale, 1997). Men samtidig må man være klar over at det kanskje ikke alltid er de som gjør situasjonen for intervjuer lettest som gir de mest verdifulle innblikket i det aktuelle forskningsemnet (Kvale, 1997). Dette er noe jeg la merke til etter prøveintervjuet, at dersom man har en informant som er enkelt å intervjuer går intervjuet faretruende lett. Mer om prøveintervju kommer nedenfor.

4.3.2 Prøveintervju og bruk av diktafon

Når man skal intervjuer, kan det være hensiktsmessig å ha et prøveintervju i forkant. Dette prøveintervjuet er viktig å utføre, for da kan man oppdage formuleringer og spørsmål i intervjuguiden som må endres på eller tas bort (Dalen, 2004). Forskeren får også øvd seg på det å intervjuer, samtidig får man også sjansen til å teste ut det tekniske utstyret man skal benytte, som for eksempel diktafon (Johnsen, 2006).

Alle mine informanter ble intervjuet samme dag. Diktafon var et nyttig redskap i denne sammenhengen. Muligheten til å kunne lytte til alle intervjuene er svært nyttig siden det er snakk om fire intervjuer på rad. Altså når man bruker diktafon kan man gå gjennom opptakene flere ganger. Forsker har en unik mulighet til å få skrevet ned nøyaktig det eleven sa. Det vil si at forsker ved å kunne høre på et opptak også kan rydde opp i misforståelser. Man får skrevet elevens ord ned riktig.

4.3.3 Utprøving av prosjekt

Opplegget rundt dette prosjektet har blitt utarbeidet av meg som forsker og har ikke blitt utprøvd før. Forskingen skal forekomme innenfor elevkursrammer, noe som er litt andre rammer enn for eksempel det å bare intervjuer noen uavhengig.

Diktoppgaven skal som tidligere nevnt bli utlevert i en elevkurskontekst. Jeg hadde ikke muligheten til å teste dette på et annet elevkurskurs før den faktiske datainnsamlingen, men jeg fikk testet det ut på en elev som er i nesten samme aldersgruppene som mine informanter.

Denne eleven løste diktoppgaven raskt. I en elevkurskontekst hadde denne prosessen tatt lenger tid. Intervjuet gikk også relativt fort, men jeg fikk mange tanker om hvordan jeg som intervjuer skal være. Blant annet hvordan jeg legger stemmeleiet i forhold til den jeg intervjuer. Jeg merket også hvor nyttig det har vært med diktafon som hjelpemiddel i etterkant når jeg transkriberte intervjuet. Der var spørsmål i intervjuguiden som var litt uklare og eleven misforstod. Det var noe som var ekstremt nyttig, slik at dette ble forbedret til datainnsamlingen. Intervjuet gav også motivasjon og ideer til andre spørsmål. Etter utprøving av prosjektet, var det behov for å endre på ett spørsmål som testpersonen misforstod. Det var nyttig og bra at dette spørsmålet kunne bli forbedret og omformulert. Et par nye spørsmål ble også utformet i etterkant. Dette viser at intervjuguiden¹² lett kan bli endret etter man har hatt ett prøveintervju. Konklusjonen er at utprøving av prosjektet før den faktiske datainnsamlingen har vært nyttig og lærerikt, og er med på å kvalitetssikre mitt prosjekt.

4.4 Elevtekster

Det å arbeide med elevtekster kan ha flere utgangspunkt. En tilnærmingstype kan for eksempel være å se på elevtekstene generelt som bare tekster (Skjelbred, 1999). Når man leser elevtekster kan man gå inntrykk av hvordan ett barn opplever og tolker den virkeligheten en befinner seg i. En tilnærmingstype er å se på hvordan språkutviklingen til barnet er, ved da å studere tekstene de produserer (Skjelbred, 1999, s. 15). Med diktoppgaven jeg har utformet, er det ønskelig å se på opplevelsen til de tunghørte elevene, hvordan de opplever å skrive dikt. Kanskje noen opplever det som vanskelig og komplisert, da kan man undre seg videre om at det kan være fordi han¹³ har et begrenset ordforråd? Kanskje har en av elevene hatt en sen språkutvikling og derfor henger etter selv om han er elev i ungdomsskolen? De tunghørtes

¹² Intervjuguiden ligger under vedlegg 4.

¹³ Fra dette avsnittet vil elevene ble omtalt ved det personlige pronomenet han. Han vil da bli fellesbetegnelsen på informantene videre. Dette er uavhengig hva slags kjønn informantene faktisk har.

opplevelse av det å skrive dikt og selve diktoppgaven vil muligens gi oss viktige kunnskap rundt forhold ved elevenes skolegang, tanker og refleksjoner som kan være nyttige i senere tid.

4.4.1 Diktoppgaven

Dette er som presisert tidligere en kvalitativ oppgave. Jeg har ikke noen standardisert test jeg bruker for å se på hvordan elevene uttrykker seg. Jeg har selv utformet en diktoppgave elevene får utdelt på kurset. Diktoppgaven¹⁴ skal ha elementer av det temaet de har på disse kursene. Grunnen til dette er at jeg finner det meget viktig at jeg tilpasser meg de rammene et elevkurs har. Temaet for oppgaven er å være ung. De tunghørte elevene skal skrive et dikt om det å være ung. Eksempler på dikt blir presentert for elevene, også stikkord til temaet. Elevene kan selv komme med stikkord. Diktoppgaven har blitt endret på opp til flere ganger i denne prosessen, men til slutt endte jeg opp som tidligere nevnt med det *å være ung* som tema.

Diktoppgaven blir seende slik ut for elevene:

Diktoppgaven

Temaet for diktet er det å være ung. Hvordan er det å være ung? Har du noen drømmer?

Stikkord: fritid, skole, aktiviteter, travel ungdomstid, foreldre, venner og så videre.

Kommer dere på noen andre stikkord?

Før elevene griper fatt i temaet, får de presentert et dikt som rimer og et dikt som ikke rimer.

¹⁴ Diktoppgaven ligger også som vedlegg. Samt diktene som ble presentert som eksempel.

4.5 Utvalg

4.5.1 Det ønskede utvalg

Med bakgrunn i kompetansemålet etter 4. trinn i læreplanen i norsk om det at elevene skal kunne skrive dikt, så jeg for meg at informantene skulle gå på enten 5, 6 eller 7.trinn. Disse elevene skulle være tunghørte, men gå i vanlige klasser på sin hjemmeskole. Jeg hadde et ønske om at det var like mange gutter som jenter med i utvalget. Kjønn skulle ikke være noen diskusjon innenfor denne oppgavens rammer. Elevene skulle ikke være innenfor § 2-6 i opplæringslova ("Opplæringslova ", 1998), det vil si elever som følger læreplanen for døve og får undervisning i og på tegnspråk. Jeg hadde et ønske om at informantgruppen skulle ha til felles var at de var like gamle og gikk på hjemmeskolen.

Jeg hadde ambisjoner om å være tilstede ved et elevkurs for tunghørte elever. Dette fordi jeg ville vektlegge den spesialpedagogiske relevansen. Elevkurset blir arrangert ved et statlig kompetansesenter som har hørsel som spesialområde. Elevkurset har samlinger to ganger i året. Elevene kommer fra ulike skoler, og ulike fylker. Det er forskjellig fra kompetansesenter til kompetansesenter hvor lenge ett elevkurs varer. Jeg hadde et ønske om å være tilstede ved et elevkurs som varer i to dager. Det foreligger ulike temaer og aktiviteter elevene skal være med på. Jeg ville være tilstede på begge dagene. Jeg så for meg at den første dagen fikk jeg bli kjent med elevene mens den andre dagen kunne jeg dele ut diktoppgaven og intervju de. Fordelen med dette skulle da være at elevene følte seg trygge på meg som intervjuer.

4.5.2 utfordringer underveis

Det å skrive masteroppgave er en prosess, og av og til skjer det hendelser som er uforutsette. Dette blir også en utfordring grunnet tidspresset man har når man skriver en masteroppgave. Jeg hadde alt klart med å være tilstede ved et bestemt elevkurs og samtykkeerklæringer. Dette kurset ble avlyst. Da stod jeg plutselig på bar bakke uten

informanter og uten kurs. Jeg kunne ikke oppsøke informantene på hjemmeskolen det ville bryte med designet for mitt prosjekt, der elevene skulle løse diktoppgaven i et felleskap. Jeg hadde utarbeidet et undervisningsopplegg innenfor rammene av elevkurs for tunghørte elever, og det var i en slik kontekst jeg skulle samle inn datamaterialet. Det ordnet seg til slutt ved at jeg fikk tilgang til et elevkurs ved et annet kompetansesenter. Informantene jeg fikk ble litt eldre enn jeg hadde tenkt. Kravene til diktet vil muligens være litt høyere, fordi elevene er eldre enn det som var forventet.

4.5.3 Det faktiske utvalg

Gruppen som er i fokus i denne besvarelsen er tunghørte elever som går på 8 og 9 trinn. Hvor stort hørselstap de har varierer, og det vil da muligens være store forskjeller på hvor godt de uttrykker seg skriftlig, i dette tilfellet via dikt. Jeg velger å se det slik: til tross for ulikt hørselstap følger de tilpasset opplæring. De har ikke opplæring i og på tegnspråk § 2-6 i opplæringslova ("Opplæringslova", 1998), og de er jevngamle. Elevene kommer fra ulike skoler og fylker. Jeg har ikke kjennskap til hjemsted eller hjemmeskole.

Jeg var i kontakt med ulike kompetansesenter, og er i dette prosjektet tilknyttet et. En som er ansatt ved kompetansesenteret sendte ut informasjonsskrivene til foreldrene for meg. Dette av praktiske årsaker, som at da trengte ikke jeg å sitte med navn og adresser til foreldrene. Jeg vet ikke hva slags skoler elevene går på eller hva slags fylke de kommer fra.

4.6 Datainnsamling

4.6.1 Redegjørelse for datainnsamlingskontekst og dens rammer

Det finnes mange former for elevkurs, men i denne oppgaven er det elevkurs for tunghørte elever det er fokus på. Elevkurs i denne sammenhengen blir arrangert ved et statlig kompetansesenter som har hørsel som spesialområde. Det varierer hvor mange

samlinger man har i året. Hos noen kompetansesenter har man kanskje to samlinger men hos andre har man kanskje bare ett, men med lengre opphold. De fleste av elevene kommer fra ulike skoler, og ulike fylker. Elevkurs er et sosialpedagogisk tilbud for tunghørte elever i grunnskolen som ønsker å møte likesinnede (Skådalens Kompetansesenter, 2006). Et av målene med elevkurs er at elevene skal kunne utveksle erfaringer om det å være hørselshemmet. Et annet mål er at de skal bli bevisst på det å ha et hørselstap. Også det å utvikle gode hørselsstrategier er et mål (Nedre Gausen Kompetansesenter, 2008). Noen ganger blir det også tilbudt kurs til foreldre og lærere (Nedre Gausen Kompetansesenter, 2008).

Elevkurs fra 4. trinn til 9. trinn har tre hovedtema. Det første er ”Hørselen min”, det andre er ”Kommunikasjon” og det siste er ”Hvem er jeg?”. Videre skrives det at temaet blir tilpasset etter alder og at elevene arbeider med temaene i grupper og også individuelt (Nedre Gausen Kompetansesenter, 2008)

Jeg var til stede ved kursstart for elever på 8. og 9. trinn. Elevene kom sammen med foreldrene. De skulle overnatte tre netter på elevhjemmet som hører til kompetansesenteret. Jeg fikk være sammen med foreldrene og en audiopedagog den første dagen. Foreldrene skulle dra hjem den samme dagen. Jeg var heldig og jeg fikk direkte informere om mitt prosjekt til foreldrene. Selv om det var elevene som var fokuset syns jeg at det gav et større helhetsbilde og kunne få treffe foreldrene og samtidig kunne informere de direkte om prosjektet. Alle foreldrene hadde alt svart ja på samtykkeerklæringene. Jeg fikk inntrykk av at foreldrene var positive til prosjektet. De hadde også muligheten til å stille spørsmål om mitt prosjekt. Jeg la vekt på at det ikke var personlige forhold jeg kom til å intervju barna¹⁵ deres om, og at det var opplevelsen av det å skrive dikt jeg var ute etter. Det så ut til å roe forsamlingen.

Senere på dagen var jeg sammen med elevene. Det var en gruppe som var veldig enkel å ha med å gjøre. Jeg fikk også forberede elevene litt om oppgaven som skulle utføres dagen etter. For meg i forskerrollen, syntes det var ganske nyttig å treffe

¹⁵ I denne sammenheng omtaler jeg de tunghørte elevene som barna, dette grunnet at jeg var sammen foreldrene deres og snakket om mitt prosjekt i forhold til deres barn.

elevene før diktoppgaven skulle deles ut og før intervjuene skulle gjennomføres. Dette fordi man sitter jo alltid igjen med et inntrykk. Inntrykket mitt var at jeg var heldig med informantene mine, og at det skulle gå fint å teste ut eksperimentet. Det å få treffe informantene i forkant kan ha andre fordeler som at både jeg som forsker og elevene var mindre nervøse og at vi ble litt kjent. Det virket også som at elevene syntes det var greit at jeg var der den første dagen. Elevene inkluderte meg ved å spørre meg om hjelp til enkelte oppgaver.

4.6.2 Utføring av diktoppgaven og intervjuene

På dag nummer to fikk elevene diktoppgaven. De fikk den utdelt litt ut på dagen, etter jeg hadde vært til stede mens de gjorde lekser. Jeg hjalp også noen av elevene med leksene, så jeg kan si at jeg følte meg ganske inkludert den dagen også. Elevene var svært nysgjerrig på diktoppgaven. De hadde en iver som motiverte meg. Jeg fikk utdelt mikrofon, og plassen min ble automatisk foran elevene, ganske likt en undervisningskontekst. Hva er egentlig min rolle som forsker i denne konteksten? Elevkurskonteksten er en spesiell kontekst ved at elevene kommer dit årlig, for blant annet å møte likesinnede samt bli bevisst og trygg på sitt eget hørselstap. Jeg som forsker kommer inn i den konteksten, styrer den aktivt ved å dele ut en diktoppgave som elevene skal løse. Jeg tenker at forsker ikke får en observatør rolle, men en rolle der man er der for elevene og hjelper de på veien i prosessen hvor de produserer diktet. Forsker vil kunne svare på spørsmål om dikting underveis. Men samtidig som at jeg har en rolle som forsker er jeg også en student siden jeg er i utdanning, men også en slags lærer når jeg presenterer diktoppgaven og er der for elevene underveis. Jeg vil nedenfor prøve å konkretisere min rolle videre samt redegjør videre for utføringen av diktoppgaven.

Jeg befant meg i en undervisningskontekst hvor jeg prøvde ut mitt prosjekt/eksperiment. Jeg vil videre si at forskers rolle var å formidle eksperimentet til elevene, samt bistå elevene i skrivingen av diktet. Forsker var der altså som en formidler av prosjektet samtidig som en også var en hjelper underveis i

skriveprosessen. Jeg forklarte elevene kort om dikting og hva jeg skulle bruke det til. De var ivrige etter å få starte på oppgaven. Elevene fikk utdelt diktoppgaven (se vedlegg 3). Jeg og audiopedagog var til stede for å hjelpe elevene dersom det var noe. Elevene gikk ivrig i gang med oppgaven, det virket som om de tok oppgaven meget seriøst, til glede for meg som forsker/formidler/student/intervjuer/lærer. Det tok litt tid for noen å komme i gang, men som vi vet, er skriving en prosess og det å få utdelt en oppgave kan i seg selv gi elevene skrivesperre. Jeg gikk rundt til elevene, var tilgjengelig, kom med tips og prøvde å hjelpe så godt jeg kunne. Jeg skrev også stikkord på tavlen. Noen av elevene fikk dreisen på det, de produserte mer enn ett dikt og hadde litt problemer med å velge ut hva slags dikt vi skulle snakke om i intervjukonteksten. Jeg var sammen med elevene i rundt en halv time, etter det tok jeg med meg en og en elev ut til intervju mens de som var igjen, fikk jobbe videre med diktoppgaven.

Jeg fikk utdelt et lite rom som passet perfekt til intervjuene. Jeg tok med meg som tidligere nevnt en og en elev. Jeg trodde at diktafonen ville være skremmende for elevene, men det var nok jeg som intervjuer som mislikte den mest. Elevene synes det var greit at jeg brukte diktafon, og jeg redegjorde nøye for hvor nyttig det var for meg å kunne bruke diktafon. Forklarte at det ville bli lettere for meg etterpå, og at jeg fikk fremstilt svarene de gav meg riktig. Jeg hadde satt av rikelig med tid. Jeg hadde fire intervjuer på rad. Det første intervjuet var det korteste, de andre tre litt lengre. Jeg spurte alle informantene om hvordan det var å skrive dikt på elevkurset. Det virket ikke som noen av dem hadde noen innvendinger mot det. Det hele var jo litt trygt siden de hadde sett meg store deler av kursdag nummer en, og noen timer på kursdag nummer to. Eneste kritikk til meg selv som intervjuer kan være at jeg kanskje rotet meg litt bort, og av og til virket litt skarp i stemmen, men samlet sett vil jeg kunne si at alle fire intervjuene gikk bra, og at det virket som elevene satt igjen med det samme inntrykket.

4.7 Validitet

Først og fremst kan man si at validitet handler om metoden undersøker det man har som mål å undersøke (Postholm, 2005). I forhold til mitt prosjekt vil spørsmålet være om jeg får svar på mitt tema, gjennom intervjuene og konteksten hvor diktoppgaven ble delt ut. Elevene svarte på det som var hensikten med dette prosjektet; opplevelsen rundt det å skrive dikt, nærmere presisert hvordan de opplever å skrive dikt. Med dette kan jeg si at svarene til elevene er valide i forhold til problemstillingen.

”Spørsmålet om validitet gjelder også innholdet i informantenes utsagn. De kan være sanne eller falske. Informanten kan være et pålitelig eller upålitelig vitne” (Postholm, 2005, s. 170). Resultatene for prosjektet viser at elevene hadde en positiv opplevelse av diktskriving, men det kan være fordi forsker laget en trygg ramme for prosjektet. Som presisert ovenfor kunne jeg si at svarene er valide i forhold til problemstillingen, men vi vet ikke konkret hvordan opplevelsen ville ha vært i en skolesammenheng. Elevene kunne kanskje i en skolesammenheng ha en annen opplevelse av det å skrive dikt. Men i forhold til det jeg gikk ut for å undersøke, har metoden jeg brukte, undersøkt det jeg hadde som mål å undersøke. I forhold til mitt prosjekt var det å undersøke den positive effekten ved det å skrive dikt, som var i fokus. Man kan kanskje stille seg spørsmålet: er det positivt å skrive dikt? Jeg har knyttet opplevelsen til det å skrive dikt som noe positivt. Den forforståelsen om at det er positivt å skrive dikt, er noe som ble fra starten av, bygd inn i prosjektet. Altså vektlegger jeg, at det er positivt å leke med språket på den måten. Både elever og lærere kan ha andre meninger rundt det å skrive dikt.

Kvale (1997) presenterer syv stadier innenfor intervjuundersøkelsen, han knytter også validiteten innefor disse syv stadiene. Innenfor det femte punktet kommer temaet analyse hvor det handler om at spørsmålene som blir stil i intervjuet, er gyldige. Videre går det ut på om tolkningene man foretar er logiske. I forhold til mitt prosjekt mener jeg at jeg har logiske tolkninger, selv om intervjuguiden har åpne og til tider ledende spørsmål. Men samtidig er det i følge Kvale (1997) komplisert å vurdere gyldigheten til intervjutranskripsjonene. Videre skriver Kvale (1997) man kan vise til

to måter å transkribere på. Den første er å gjengi intervjuet ordrett i transkripsjonen. Den andre dreier seg om en idealisert transkripsjon. Jeg benyttet meg av den første da jeg transkriberte. Dette fordi jeg syntes det var enklere å gå tilbake til materialet, for å få tak i det elevene formidlet gjennom intervjuene. På den måten får jeg tak i hva elevene sa uten å blande inn mine egne tolkninger. Ut fra hvordan jeg forstod den andre metoden for å transkribere, krevde den mer av forsker, mer tolkninger. Men siden dette er første gangen jeg transkriberer intervjuer, tenkte jeg at den første metoden var den enkleste og sikreste formen å forholde seg til.

4.8 Etiske refleksjoner

Etiske og moralske overveielser viser hva som er riktig og hva som er galt (Befring, 2007). En kvalitativ forskningstilnærming handler om å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige kontekst. Noe om også kjennetegnet denne tilnærmingen, er at forsker har en nær relasjon til sine informanter (Postholm, 2005, s. 142). Videre skriver Postholm (2005) at forskeren må se på seg selv som deltaker, og at forsker også må behandle de andre aktørene i forskningsfeltet med respekt. I min datainnsamling ble jeg godt mottatt av både fagpersoner, elever og foreldre. Og det fører til at datainnsamlingsprosessen for en respektfull forsker går i en god sirkel. I og med at jeg var tilstede store deler av de to dagene jeg fikk være der, gav jeg noe tilbake til dem, ved at jeg ble en ressurs på kurset. Jeg fikk supplere audiopedagog i informasjonsmøtet med foreldrene. Jeg fikk også hjelpe elevene med lekser og andre oppgaver. Jeg brukte lengre tid på å skape gode relasjoner enn selve datainnsamlingen.

Da elevene skulle jobbe med diktoppgaven, var det noen som hadde litt skrivesperre, jeg prøvde å hjelpe elevene ut av den skrivesperren med å komme med tips. På den ene siden kan man tolke det slik at jeg fulgte eleven tett på fordi jeg trengte diktoppgaven og at den var et slags grunnlag for intervjuet som kom i etterkant. Men på den andre siden kan man tolke det slik at jeg gjorde mitt beste for at eleven skulle

klare å skrive noe, slik en satt igjen med en god mestringsfølelse og ikke en følelse av at en ikke kunne bidra med noe. Begge disse sidene er etter min mening viktig å reflektere over.

Postholm (2005) skriver at en forsker må før forskningsarbeidet starter, bestemme hva slags rolle en skal ha, og at en må informere om dette til deltakerne. Jeg fikk informere foreldre og elever om mitt prosjekt, men jeg utdypet ikke min rolle noe videre utover enn at jeg skulle skrive en masteroppgave og at når man skriver slike oppgaver har man en problemstilling og at man må da ut å undersøke dette.

Postholm (2005) presenterer etiske betraktninger som forsker må tenke på før datainnsamling. Jeg var veldig klar på at jeg ikke kunne bruke diktafon i intervjuene dersom informantene fant det veldig ubehagelig. Jeg informerte foreldre om bruken av diktafon, redegjorde nøye for hvorfor jeg ville bruke diktafon og at jeg kom til å slette opptakene etter sensuren for oppgaven har falt. Til elevene informerte jeg også om bruken av diktafon og forsikret meg om at det var greit at jeg brukte den som redskap i intervjukonteksten. Ingen sa nei til det. Men det jeg glemte å informere elevene om var hvem skal høre på opptakene. Postholm (2005) skriver tydelig at forsker må være eksplisitt når en redegjør for bruken av materialet og om hvem som har tilgang til datamaterialet. En elev stilte meg det spørsmålet, om hvem som skulle lytte på intervjuopptaket. Jeg forsikret elevene om at det var bare meg som skulle lytte til opptakene og at jeg kom til å slette de etter jeg hadde fått karakter på oppgaven. Elevene var lettet, og jeg som forsker hadde lært. Det å informere om hva man skal bruke opptaket til og hvem som skal høre det, er veldig viktig. Dette er også da en etisk refleksjon man kan ta med seg videre.

Det formelle om informert samtykke og informasjonsskriv til foreldrene ble sendt ut noen uker før kurset. Det vil si at foreldrene hadde fått ganske tilstrekkelig med informasjon før de kom til kurset. Jeg fikk alle samtykkeskjemaene og makulerte dem med det samme. Jeg fikk også muntlig godkjenning i fra både foreldre og elevene. Siden informasjonsskriv og samtykke ble sendt i forkant til foreldrene, vil jeg si at

foreldre og elever var tilstrekkelig informert før kurset. De hadde god mulighet til å trekke seg fra mitt prosjekt dersom det var ønskelig.

”Alle forskingsdeltakere må dessuten få opplysninger om at anonymitet sikres ved at pseudonymer anvendes” (Postholm, 2005, s. 145). Elevene fikk lov til å velge navn selv og jeg brukte navnene de fant på til både diktet og intervjuet. Tekstene elevene skrev vil på ingen måte bli gjenkjent. Alle elevene skrev diktene inn på data.

Avslutningsvis innenfor etikkavsnittet vil jeg påpeke at jeg informerte både foreldre og elevene at jeg ikke kom til å se på personlige forhold ved eleven. Jeg presiserte at det var dikt, og opplevelsen av det å skrive dikt jeg var ute etter. I et intervju kom det frem at det ikke var gøy å være hørselshemmet. I stedet for å følge opp det utsagnet, besvarte jeg eleven med å si at det var fint at han sa nettopp det der, men videre inn på temaet gikk jeg ikke. Grunnet bevisstheten om at det ikke var personlige forhold jeg var ute etter å fange opp.

4.9 Analyse

‘Grounded theory’ er en metodisk tilnærming som sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (1967) har utviklet (Postholm, 2005). De ville utvikle en metode som kunne utvikle teorier i møte med datamaterialet. Altså er de analytiske kategoriene ”grounded” i datamaterialet (Bryant & Charmaz, 2007). En ren ‘grounded theory’ er helt induktiv. Det vil si at forsker prøver å være objektiv, legge til side sine subjektive tanker for å la datamateriale tale. Dette fordi forsker ikke skal bli blindet av sine egne perspektiver, men at teorien skal bli utviklet gjennom datamaterialet (Postholm, 2005). Det å legge bort sine egne teorier og meninger er i praksis ikke mulig å gjennomføre (Postholm, 2005). Men på den ene siden kan en fremgangsmåte som ‘grounded theory’, altså det at datamaterialet utvikler teorien være med på å bevisstgjøre forskeren på sine egne fordommer (Postholm, 2005). Det er som nevnt umulig å være helt objektiv, men i min analyse, prøver jeg å ha dette grunnsynet i tankene, og håper det vil være med på å se andre sider enn kun det jeg har tenkt i

forkant. Jeg har erfart at det er svært enkelt å tolke ting i den retning en selv har tenkt det. Dersom man bruker ‘grounded theory’ som fremgangsmåte skal man finne kategorier ut ifra datamaterialet. Det jeg gjorde var å bruke forhåndskategorier, kategorier som ble til når intervjuguiden ble utformet. Dette er på tvers av ‘grounded theory’, men jeg kan si at jeg i min analyse har vært inspirert av ‘grounded theory’ der jeg ser på mine transkripsjoner med nye øyne. Jeg har som nevnt forhåndskategorier, men ved å se på transkripsjonene vil jeg se om det trer fram andre kategorier, eller kategorier som samsvarer med de kategoriene som alt ligger til grunn.

4.9.1 Bearbeiding av data, transkibering av intervju

”Transkripsjoner innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler til et skriftlig språk med helt andre regler” (Kvale, 1997, s. 104). Intervjuene ble transkribert fortløpende etter datainnsamling. Først ble datamaterialet grovtranskribert, og etter det nøyere gått gjennom. Intervjuene var ikke lange. Det ene intervjuet var på 06.42 minutter, det andre var på 09.21 minutter, det tredje var på 07.12 minutter og det siste var på 08.27 minutter. Det var krevende å lytte til dem selv om de ikke var så lange. Men jeg har inntrykk av at jeg fikk notere ned det meste, ordrett. Lyden fra diktafonen var også god, det gjorde også transkripsjonen lettere. Jeg kjenner meg igjen i det Kvale (1997) skriver om at det å transkribere intervjuer kan både være kjedelig og anstrengende, men at det kan bli mindre anstrengende dersom lydopptakene er gode. Diktene elevene skrev, henger sammen med intervjuet og er en del av starten i intervjuet.

4.9.2 Fremgangsmåte i analysen

Som nevnt er jeg inspirert av ‘grounded theory’, så jeg var i analysen åpen for å utforme nye kategorier, eller flere kategorier dersom datamaterialet forteller noe nytt, eller annerledes. Jeg leser gjennom de transkripsjonene for å se om de kunne danne noen underkategorier. Siden intervjuene var så korte, gikk jeg gjennom intervju for intervju (se vedlegg 5). Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert, laget jeg en

svær plansje hvor jeg plasserte de forhåndsproduserte kategoriene og de kategoriene som kom frem etter jeg hadde sett nøyere på datamaterialet. Jeg limte kategoriene på plansjen og klippet ut svarene fra elevene. Svarene fra elevene ble plassert under de kategoriene de hørte til. Deretter kommer det en samlet presentasjon av resultatene.

5. Analyse og presentasjon av resultater

Hensikten med prosjektet var å se på hvordan tunghørte elever opplever det å skrive dikt. Jeg var som tidligere nevnt ved et elevkurs, der datainnsamlingen for oppgaven foregikk. Datainnsamlingen bestod av en diktoppgave som jeg delte ut til elevene, samt intervjuer i etterkant. I denne analysen vil jeg som tidligere nevnt være inspirert av den metodiske tilnærmingen 'grounded theory'. Gjennom kategorisering av elevenes svar i intervjuene kommer de ulike underkategoriene frem, noe jeg kommer nærmere innpå i avsnittet nedenfor.

5.1 Analyse og kategorier

Intervjuguiden til denne oppgaven var tredelt. Først kom der en del spørsmål om hvordan det var å skrive dikt i elevkurskonteksten. Den første kategorien har fått navnet elevens *opplevelse av diktskriving i elevkurs kontekst*. Ved videre blick på datamaterialet kom det frem underkategorier til denne kategorien. Underkategoriene var disse: refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt, temaet for diktoppgaven, vanskeligheten ved å skrive dikt, eget dikt i kontekst og sjangeren dikt. Den andre delen har en rekke spørsmål om elevens egeninteresse for dikt. Kategorien for den delen har fått navnet *egeninteresse for dikt*. Underkategorier som kom frem gjennom datamaterialet der var kategorien utforming av dikt. Den siste delen i intervjuguiden handler om man skriver noe dikt på skolen. Den siste kategorien har fått navnet *diktskriving i skolen*. Innenfor denne kategorien vil kompetansemålene til Læreplanen i norsk (L06) være interessante. Underkategoriene ble som presisert ovenfor hentet ut gjennom analysen av materialet.

5.2 Presentasjon av resultater

Det at jeg utformet en oppgave og styrte konteksten er også viktig og reflektere over i forhold til resultatdelen. Jeg skapte et skriveklima for elevene og prøvde å lage en positiv og skrivekreativ kontekst. Dette er noe helt annet enn for eksempel å bare intervjuer elevene om diktskriving.

5.2.1 Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst

Refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt

Tre av elevene syntes det var gøy å skrive dikt på elevkurset. Elev nr 1: ”Da får du lissom uttrykt deg på en måte lissom, som du ikke får gjort vanligvis”. Elev nr 2: Jeg liker å skrive dikt og sann”. Elev nr 3: Jeg pleier liksom ikke å gjøre det så mye, jeg skriver mest sanger”. En av elevene syntes det var vanskelig grunnet vanskelig tema. Elev nr 4: Mja, det var litt vanskelig. Jo, for det å være ung, jeg har ikke så mye erfaring allerede liksom”. Man får inntrykk av at selve sjangeren dikt ikke var vanskelig i følge denne eleven, men at temaet til diktoppgaven var vanskelig. Samlet sett var alle informantene komfortable med å skrive dikt på elevkurset.

Temaet for diktoppgaven

Tre av elevene syntes temaet var greit å skrive om. To av elevene syntes temaet ung var et bredt tema, der man kunne skrive om mye forskjellige ting innenfor dette temaet. De nevnte andre tema som kunne vært morsommere å skrive om som for eksempel venner, Liverpool og sommer. Den ene eleven sa også at det var lettere å skrive dikt om tema en hadde kunnskap om. Oppsummert syntes som nevnt tre av elevene at temaet for diktoppgaven var et greit tema, men at de også hadde forslag til temaer som hadde vært morsommere å skrive om.

Vanskeligheten ved å skrive dikt

En elev syntes ikke det var vanskelig å skrive dikt i det hele tatt, og kom etter en stund frem til under intervjuet at det kunne jo være fordi han hadde skrevet en del dikt

hjemme. Tre av elevene syntes det var vanskelig i starten, men at det løsnet etter hvert når de kom på noe å skrive om. Elev nr 3: ” Med temaet ung, kan man jo skrive mye rart. Om nesten alt”. En elev hevdet at det var lettere å skrive videre når han hadde funnet på noe å skrive om, at det gikk greit å skrive etter den første setningen var nedskrevet. En elev sa også at det var litt vanskelig å få ting til å rime, men at det gikk greit etter hvert. Inntrykket ble egentlig at det er en prosess å skrive, så det kan være vanskelig å komme i gang med skrivingen uansett tema. I og med at det er en prosess å skrive, kom det ikke frem noe at det var vanskelig fordi en for eksempel slet med å finne ord for ting.

Eget dikt

Alle elevene var fornøyde med diktet de skrev på elevkurset. Noen av elevene ble så revet med at de skrev flere dikt også. To av elevene skrev flere dikt og hadde litt problemer med å velge ut hva slags dikt en ville snakke om i intervjuet, så vi trakk bare et tilfeldig et. Dette viser at to av elevene ble så inspirert at de produserte flere tekster. Noe som videre viser at det ikke er mye som skal til før man kommer inn i diktmodus.

Sjangeren dikt

Som nevnt likte elevene å skrive dikt. Men man får inntrykk av at det var viktig å vite noe om temaet til diktoppgaven. En elev presiserte følgende: ” Noen ganger på skolen blir det litt vanskelig fordi jeg lissom ikke kan så mye om det temaet og sann”. Altså i følge noen av elevene var det veldig temaavhengig om en likte å skrive dikt eller ikke. Konklusjonen er at det er lettere å skrive dikt om noe en har en del kunnskap om. En av elevene sa også at det var greit å skrive dikt så lenge det ikke varte i flere timer.

5.2.2 Egeninteresse for dikt

En av elevene skrev dikt jevnlig hjemme. Denne eleven påpekte at en likte å skrive dikt og at det telte positivt i skolesammenheng. Eleven fortalte følgende om dette: ” Vi skriver ikke så mye dikt på skolen da. Men vi skrev, vi hadde en time i fjor om dikt

da, da fikk jeg ganske mye skryt av læreren, men det er sikkert bare fordi at jeg har skrevet så mye dikt hjemme”. To av elevene skrev sanger på fritiden. Vi konkluderte med at det kunne sammenlignes med dikt. Oppsummert kan man si at tre av mine informanter, skriver selv på fritiden. Tre av elevene leste ikke dikt på fritiden. Den ene eleven husket et dikt som han hadde lest på skolen, i engelsk, det var et dikt som handlet om regn. Eleven husket at det diktet var fint. Den eleven som skriver dikt hjemme forteller at han har en stor diktbok hjemme. Denne diktboken blir lest i av og til. Videre sier eleven at dikt gjør slik at han må tenke litt, og at det var ganske koselig å lese dikt, at det gav en slags god stemning. En annen elev forteller at en leste Knoll og Tott dikt før. Konklusjonen er at det er ikke så vanlig å lese dikt på fritiden.

Utforming av dikt

Alle elevene hadde en klar mening om hvordan et dikt skulle være dersom de selv fikk bestemme hvordan det skulle være. Tre av elevene gav klart uttrykk for at diktene måtte rime. En elev sa at det var det samme om diktet rimte eller ikke. En elev sa at en ville at diktet skulle være sommerlig, fordi en likte sommeren. Noen av sangene til denne eleven hadde blant annet sommer og båtliv som tema. En annen elev presiserte at dersom en skulle bestemme utformingen av et dikt selv skulle det være et godt poeng i det, det var veldig viktig, samt positivt. Diktet skulle heller ikke være særlig langt, fordi det ikke er gøy å lese et dikt som var veldig langtrukket. Jeg sitter igjen med det inntrykket fra intervjukonteksten og etter transkribering at elevene hadde en klar formening om hvordan de ville et dikt skulle være, både i form og innholdet.

5.2.3 Diktskriving i skolen

Førsteintrykket var at det ikke var så mange av de som skrev dikt på skolen, men etter videre graving kom det frem at de faktisk skrev litt dikt på skolen allikevel. To av mine informanter sa at de skrev en del dikt på skolen. Disse to nevnte ulike tema de hadde skrevet om som dikt om favorittmat, favoritt hobby, sitt eget kjønn, forskjellsbehandling (om mobbing blant annet) og dikt om andre verdenskrig. Den

eleven som hadde skrevet dikt om forskjellsbehandling på skolen vektla også at det var viktig å skrive dikt med mening i, og at det var dikt som gav mye.

En av de elevene som forteller at de ikke skriver så mye dikt på skolen, kommer på at de har jo en diktkonkurranse som de faktisk har vunnet før. Dette var en konkurranse det var frivillig å delta i. To av elevene gav uttrykk for at de kunne tenke seg å skrive mer dikt på skolen, de la også vekt på at de ville ha valgfrie diktoppgaver. En av elevene er ikke sikker på om han kunne tenke seg å skrive mer dikt på skolen. Den siste eleven gir uttrykk for at det er greit å skrive dikt på skolen, dersom det ikke er i hver time. Videre sier også eleven at ved å skrive dikt, lærer man å formulere setninger. Eleven sier også at man bruker kreative ord i diktet, helst ord man ikke bruker til vanlig, hverdagslige ord. Hovedkonklusjon til kategorien diktskriving i skolen, er at elevene forteller at det blir skrevet litt dikt i skolen. Videre gir også elevene inntrykk av at det ikke gjør elevene noe å skrive dikt i skolen. Som nevnt i teoridelen syntes diktsjangeren å være merket med fordommer som at dikting er noe som er pompøst og så videre. Men elevene syntes ikke å ha denne oppfatningen i det hele tatt, og var ikke det spor negativ til temaet dikting.

6. Drøfting av resultater

Dette prosjektet er et kvalitativt eksperiment¹⁶, hvor det ble utformet en diktoppgave til tunghørte elever som var på et elevkurs. Målet med prosjektet var å finne ut hvordan tunghørte elever opplever å skrive dikt. Jeg gikk ut med den førforståelsen at diktskriving er noe som er positivt. Jeg hadde også den førforståelsen av at kanskje de tunghørte elevene ville streve med å skrive dikt, fordi de kanskje strever med noe i sin skolegang som gjør at de kan ha opplevd seg som mindre flinke enn de som er jevnaldrende. Dette med tanke på at det som presisert tidligere, ikke er ukjent at barn som har en hørselsnedsettelse kan blant annet gå glipp av enkelte begreper som normalthørende får inn gratis.

Problemstillingen for prosjektet er; hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt? Drøftingen for dette prosjektet vil skje i fire deler. Underspørsmål vil bli drøftet og svart på underveis i drøftningen. Den første delen i drøftningen tar for seg opplevelsen til de tunghørte elevene av det å skrive dikt. Den bærer også det samme navnet som problemstillingen. Den andre delen av drøftningen setter fokuset på elevkurskonteksten, et slikt kurs skal bli drøftet i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Elevenes diktskriving blir drøftet i forhold til læreplanen i norsk, som er et sentralt dokument i forhold til de kravene som elevene møter i skolen. Læreplanen i norsk har derfor fått en egen plass i drøftingen. Det er også meget viktig på grunn av at det blir stilt spørsmål i intervjuene om elevene skriver mye dikt på skolen, også fordi da elevene snakket om dikt, relaterte de det ofte til skolesituasjonen. I den siste delen i drøftningen blir diktene til elevene drøftet opp mot noen teoretiske perspektiv innenfor dikting. Diktene blir ikke analysert som tekster.

¹⁶ I metodekapittelet blir det redegjort for bruken av begrepet eksperiment i dette prosjektet.

6.1 Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt?

Diktoppgaven til elevene ble utlevert i lys av det at dikting er noe som er positivt. Elevene fikk forklart hva dikt er, og hva oppgaven handlet om. I følge resultatdelen opplevde elevene diktskriving som noe positivt. De var ivrige etter å sette i gang og det så ut som om elevene tok oppgaven alvorlig. I teoriforankringen (se avsnitt 3.3.6) viste jeg til at tunghørte elever kanskje kan ha et smalere semantisk assosiativt nettverk. På grunn av at de kan ha et begrenset ordforråd eller andre språkvansker som kan være en konsekvens av det å ha nedsatt hørsel. Dersom elevene som jeg delte ut diktoppgavene til, hadde et svært smalt semantisk assosiativt nettverk ville de kanskje ikke sitte igjen med en god opplevelse etter å ha skrevet diktet. Det kan kanskje hevdes at selve opplevelsen av det å skrive, vil kunne være negativ dersom man har et snevert semantisk assosiativt nettverk. På den andre siden kan man kanskje trekke den slutningen at dersom man strever med det skriftlige språket, kan det å kunne uttrykke seg via et dikt virke befriende, dette fordi mye av reglene til skriftspråket ikke gjelder. Innenfor diktskriving kan man nemlig til en stor grad bevege seg fritt uten å ta hensyn til syntaktiske aspekter innenfor språkets form. Elevene med sitt hørselstap er på elevkurs sammen med likesinnede, som kanskje kan streve med de samme tingene. De kan kjenne seg igjen i enkelte situasjoner, de får diskutere opplevelser og erfaringer. Jeg skapte en annen situasjon som kanskje skiller seg fra deres vanlige skolesituasjon. Det er mulig at de følte seg tryggere og friere ved elevkurset sammen med andre tunghørte elever enn i klassen på hjemmeskolen. Dette er også i tråd med deres opplevelse rundt det å skrive dikt, slik som de beskrev det i intervjuene. De var ikke alene når de skrev diktet. Det var ingen prøve, det var i en sosial og tekstskepende kontekst de befant seg i. Det kan derfor kanskje stilles spørsmål til overføringsverdien til en vanlig skolesituasjon. Denne skapte situasjonen skiller seg som nevnt fra en vanlig skolesituasjon. Jeg skapte med dette prosjektet bevisst en ramme som skulle føles trygg for elevene. Innenfor denne trygge rammen ville jeg kanskje få tak i hvilken glede de hadde av det å skrive dikt, eller hva de eventuelt strevde med.

Men på en annen side kan nettopp det med å skrive dikt være positivt for de som kanskje hadde et smalere semantisk assosiativt nettverk, fordi man kan via dikt si mye med få ord. Når man føler at man mestrer vil dette naturlig nok skape en positiv opplevelse. Resultatene fra prosjektet viste som presisert tidligere, at alle informantene kjente seg komfortabel med diktsjangeren. Det kom frem i intervjuene at alle hadde hatt diktskriving på skolen. Noen av elevene hadde heller ikke noe imot å skrive mer dikt på skolen. Hadde de ikke vært komfortabel med diktsjangeren, hadde nok resultatene for prosjektet blitt helt annerledes. Med dette kan man muligens trekke konklusjonen til at informantene ikke hadde et smalere semantisk assosiativt nettverk som hemmet de å uttrykke seg via dikt. Men på den andre siden kan man kanskje trekke konklusjonen dit hen at elevene hadde en positiv opplevelse av det å skrive dikt fordi de opplevde at det å skrive dikt, gav dem en følelse av å kunne mestre noe, at de kunne si mye med få ord. Samlet sett kan ikke mine funn si noe annet enn at elevene hadde en positiv opplevelse av det å skrive dikt. Resultatene gir oss ikke noen indikasjoner på at elevene kan ha et smalere assosiativt nettverk. De sier heller ingenting om at dersom man har et smalere assosiativt nettverk, vil det kunne påvirke den positive opplevelsen av det å skrive dikt.

Som tidligere nevnt var det jeg som utarbeidet diktoppgaven elevene fikk utdelt. Hadde elevene evner til å uttrykke seg via dikt med et tema som jeg bestemmer? I følge resultatene produserer alle mine informanter et dikt. Noen av elevene skrev også flere dikt på elevkurset. Så man kan i denne sammenhengen svare at elevene har evnen til å kunne uttrykke seg via dikt med et tema som jeg har valgt. En elev hadde som nevnt i resultatdelen litt problemer med tema. Dette fordi eleven mente at det var vanskelig å skrive om temaet ung når han ikke hadde så stor erfaring med det å være ung. Selv om temaet var gjennomtenkt for oppgaven kan man i dette tilfellet se at eleven viste en evne til å tenke videre og annerledes rundt temaet ung, enn det jeg gjorde da jeg laget oppgaven. Dette er også med på illustrerer hvor ulikt mennesker tenker i forskjellige sammenhenger. Men samlet sett etter å ha sett på resultatene, har informantene mine evnen til å uttrykke seg via dikt med et tema som jeg har bestemt.

Hvordan opplever de det? I følge resultatdelen hadde alle informantene en god eller grei opplevelse rundt det å skrive dikt ved elevkurset. Dersom de hadde opplevd det som vanskelig og kjedelig, hadde resultatene for prosjektet vært noe annerledes.

Svarene fra intervjuene samt observasjoner fra undervisningskonteksten hadde kunnet gitt andre svar dersom ikke elevene hadde hatt en god opplevelse av det å skrive dikt på elevkurset. Resultatene viser at elevene hadde slags en entusiasme og en iver til å skrive dikt. Da diktoppgaven ble delt ut var stemningen god. Det virket som at alle elevene tok diktoppgaven alvorlig. Gjennom intervjuene kommer det frem at ingen av elevene hadde noe i mot å skrive dikt i skolen. Noen kunne også tenke seg å skrive mer dikt i skolen. Dette illustrerer at dikt er en sjanger som man kan dra nytte av i skolesammenheng.

6.2 Elevkurs i lys av et sosiokulturelt perspektiv

Et elevkurs er som presisert tidligere i oppgaven et sosialpedagogisk tilbud for tunghørte elever i grunnskolen som ønsker å treffe andre som er i samme situasjon. Elevene får på kurset jobbe både i grupper og individuelt (Nedre Gausen Kompetansesenter, 2008; Skådalen Kompetansesenter, 2006).

Innenfor sosiokulturell teori vektlegges det at tekst og prosesser som er tekstskapende alltid forekommer i sosiale og kulturelle sammenhenger (Igland, 2003). Elevene som er tilstede ved et elevkurs, befinner seg innenfor en sosial ramme. Selv om man noen ganger på kurset jobber individuelt, jobber man også i grupper som et sosialt fenomen. I dette prosjektet ble det skapt en undervisningssituasjon i og med at de fikk utdelt en diktoppgave. Det var ingen restriksjoner mot at elevene kunne seg i mellom eller i samarbeid med meg eller audiopedagog diskutere diktet og relevante stikkord, som man kunne tenke på når en skulle skrive et dikt om dette temaet. Som tidligere presisert omtalte Rommetveit (2001) språket som en sosial protese. I teoriforankringen ble det valgt å tolke det dit hen at dette gjelder skriftspråket også. Dette henger etter min mening videre sammen med at vi lever i et samfunn der man

bruker skriftlige former for kommunikasjon via MSN, tekstmeldinger, nettsteder og chat. Det at elevene på elevkurset, fikk sitte i en sosial kontekst og skrive diktet som ble delt ut, er den sosiale rammen rundt oppgaven de fikk. Et elevkurs er et samlepunkt for tunghørte elever, og i denne sammenhengen fikk de skrive et dikt og i intervjuene fortelle om sin opplevelse rundt det å skrive diktet og om dikt generelt. Elevene møtte meg og oppgaven med en entusiasme som jeg ikke var forberedt på. De var nysgjerrig på mitt prosjekt og klar til å gripe fatt i det. Dette er i tråd med det Dysthe (2001) skriver, at motivasjonen de har innebygd i de forventningene barn og unge møter fra den kulturen og det samfunnet de er en del av. Videre er dette i tråd med at man er påvirket av den bakgrunnen man har i forhold til diktskriving. Som nevnt i teoriforankringen at barna alt har en bakgrunn for dikt når de begynner på skolen (Kaldestad & Knutsen, 2006). Dersom en elev kom fra et hjem hvor det ikke var fokus på skjønnlitterære tekster, spesielt dikt vil eleven kunne ha et nøytralt syn eller i verste tilfelle et negativt syn på dikting. På den andre siden dersom eleven kom fra et hjem der det var vanlig å lese dikt og skrive dikt ville en kanskje ha et annet syn på dikt. Dette er generelt i forhold til dikt.

I teoriforankringen er der et sitat hvor Dysthe (2001) presiserer at det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at hvis man har ønske om å lære noe, vil det være avhengig av om vi opplever det som viktig. Hensikten med dette prosjektet var å fange opplevelsen til tunghørte elever av det å skrive dikt. Resultatene fra intervjuene forteller oss at elevene hadde ingenting i mot å skrive dikt. De opplevde det som noe positivt. Hvis elevene hadde motforestillinger til å skrive dikt, hadde ikke de kanskje ikke fått produsert noe dikt, og resultatene fra intervjuene hadde vært annerledes i den forstand at synet på dikting hadde kanskje blitt fremstilt noe annerledes. Videre i sitatet (se avsnitt 3.3.8) ble det skrevet at både hjemmemiljøet og klassen vil kunne påvirke motivasjonen. Jeg gikk ut med en iver om at dette var noe positivt, noe som kunne fenge. Informantene mine var også positive, dette skapte en positiv skrivekontekst for elevene. Kanskje kan man si at jeg med min iver for dikt, klarte å skape en positiv ramme for elevene, noe som påvirket de. På den andre siden kan man kanskje også reflektere over disse spørsmålene; hadde opplevelsen av det å skrive dikt

blitt annerledes dersom jeg var mer nøytral da jeg delte ut oppgaven? Ville det kunne gitt meg andre svar?

6.3 Elevdiktene i lys av læreplan

Kompetansemålet etter 4. trinn i læreplanen i norsk sier som nevnt tidligere at et mål er at elevene da skal kunne skrive dikt. Det står som tidligere presisert ingenting om hva slags krav en har til diktene eller hva en legger i å skrive dikt. Men i teoriforankringen ble det skrevet at elevene skal etter 4. trinn beherske et ordforråd som er tilstrekkelig til å kunne uttrykke kunnskap, erfaringer, opplevelser, følelser og egne meninger ("Kunnskapsløftet," 2006). Det ble vist til i teoriforankringen (avsnitt 3.1.1) at dette er noe eleven skal kunne mestre i tiårsalderen. Videre ble det stilt følgende spørsmål: er det gitt at alle tunghørte elever som følger den ordinære læreplanen mestrer dette? Informantene i denne besvarelsen er fire år eldre. Jeg fikk som nevnt tidligere i redegjørelsen for datainnsamlingen, være sammen med disse elevene i to dager. Etter det jeg erfarer og la merke til, mestret disse elevene det kompetansemålet. Jeg kan ikke med mitt datamateriale generalisere det til hele gruppen tunghørte elever og skrive, nærmere presisert tunghørte elever og dikt. Men de elevene jeg fulgte mestret sjangeren dikt. Et kompetansemål etter 7. trinn var blant annet at elevene skulle eksperimentere med ulike språkvarianter når de selv skrev. Ordforrådet skulle også være variert. Som nevnt i teoriforankringen krever man mer etter 7. trinn av både språklig og skriftspråklig kompetanse. Nå vet jeg ikke hva slags karakterer informantene mine har på skolen, så jeg kan bare basere meg på mine funn og mitt inntrykk. Det var heller ikke en del av prosjektet å vite noe om deres tidligere skoleprestasjoner. Men det inntrykket jeg har, er at elevene trolig mestret kompetansemålet etter 7. trinn også. Dette kan jeg ikke si sikkert, men det var det inntrykket jeg fikk etter å ha vært tilstede mens de jobbet med lekser. Jeg kan ikke trekke store konklusjoner rundt ordforråd og om de hadde et smalt semantisk assosiativt nettverk, etter det resultatene viser, og det inntrykket jeg fikk av elevene. Det kan være en indikasjon på at dette er elever som mestrer skriftspråket og det å

skrive dikt, til tross for at de har et hørselstap som kunne vært en konsekvens for at de kan slite med skriftspråket. Det eneste jeg kan konkludere med i denne sammenhengen er at elevene syntes det var greit å skrive dikt på elevkurset, altså opplevelsen knyttet til diktskriving, var positiv.

6.4 Refleksjoner rundt elevenes dikt

Dette er ikke en tekstanalyse, men en presentasjon av diktene til elevene. I innledningen skrev jeg at dikt ble fra gammelt av sett på som en vanskelig sjanger, også en sjanger som har vært belastet med fordommer. Diktingen har fått merkelappen vanskelig, symbolsk, svevende og så videre. Ingen av informantene syntes å klage på sjangeren. Dermed kan man trekke konklusjonen dit hen at elevene ikke så på sjangeren som spesielt vanskelig. Informantene hadde som presentert i resultatene et klart bilde av hvordan et dikt skulle være. De hadde også klart for seg hva diktet skulle handle om dersom de fikk velge tema. Siden læreplanen ikke konkretiserer hva man legger som krav til diktskriving vil jeg stille følgende spørsmål: Hva kan elevene? Er de kreative? Er det kreativt og stimulerende? Elevene kan etter mitt syn å skrive dikt. De vet hvordan de skal sette det opp og hvordan de vil ha det. Tre av elevene var også veldig klar på at et dikt skulle rime. Diktene viser også at de er kreative, En elev skrev om hele livsløpet, fra det å være liten til å være ung til det å bli gammel. Om det er kreativt og stimulerende å skrive dikt fikk jeg egentlig ikke helt svar på. Den eleven som skrev dikt på fritiden vil sikkert kunne si at det er stimulerende å skrive dikt siden han brukte å skrive dikt i dagboken sin dersom det hadde skjedd noe. Videre var det en annen elev som hevdet at det kunne være en fin måte å lære på. Man kan kanskje trekke det utsagnet til eleven til det at det er stimulerende å skrive dikt. Videre tror jeg ikke at elevene hadde tenkt over det på noen måte. Deres erfaringer med dikt ble som regel knyttet til undervisning på skolene deres, bortsett fra han som skrev dikt hjemme også.

Det første diktet (se vedlegg 6) har en fri form uten rim. Men meningen kommer frem, om hvordan det er å være ung. Altså holder eleven seg konkret til temaet å være ung, men diktet handler også om hverdagslige tema. Dette illustrerer at man kan skrive dikt om alle mulige temaer. Lorentzen (2004) skrev tidligere i kapitlet om begrepsavklaringer at en bred forståelse av dikt, er å si at så lenge den som har skrevet det sier at det er et dikt, er det et dikt.

Det andre diktet er etter min mening et klassisk dikt (se vedlegg 6). Dette diktet rimer. Det første verset handler om å være liten, videre går det over til å bli ung, og til slutt det å bli gammel. Det er et kreativt dikt på rim, og man får klart og tydelig det å være ung temaet, selv om det ikke er innpakket i hele diktet.

Det tredje diktet er også på rim (se vedlegg 6). Dette diktet har et innhold som man kan tolke at det er om å være ung, men samtidig det å være hørselshemmet. Eleven har valgt et tema som står seg selv nær, altså det å være hørselshemmet. Innholdet i diktet om temaet hørselshemmet, har eleven valgt selv helt uoppfordret. De stod fri til å skrive om det de ville rundt det å være ung.

Det fjerde diktet rimer ikke helt (se vedlegg 6), selv om kanskje det var ønskelig fra elevens side. Diktet viser en klok forståelse rundt det å være ung. At det er gøy å være ung, hvor man kan finne på mye tull, men at dersom noen går i fella, tolker det som at dersom noen gjør noe en ikke burde gjøre, kan det bli trøbbel.

Alle fire diktene oppfyller de kravene teorien stiller til dikt og hva slags kompetansemål man bør kunne etter 7.trinn i Norsk. Torsen (2004) skriver at et dikt kan handle om hva som helst. Alt fra krig til kjærlighet. I denne sammenhengen var temaet alt valgt, men allikevel var innholdet i diktene til elevene bra. Dersom de hadde fått velge tema selv, hadde de kanskje blitt annerledes. Kanskje bedre til og med.

6.5 Konklusjon og svar på problemstilling

Problemstillingen for prosjektet lyder som presisert tidligere slik: Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt? Jeg skrev innledningsvis at jeg håpte at jeg med dette prosjektet kunne få diktingen frem i lyset. Jeg var ute etter den positive opplevelsen av det å skrive dikt. Målet var at man forhåpentligvis kunne danne seg et inntrykk av hvordan og hva de tunghørte elevene opplevde som fint eller krevende innenfor sjangeren dikt. Jeg kan ikke med mitt utvalg generalisere noe til populasjonen tunghørte elever og diktskriving. Men jeg kan si hva slags oppfatning og inntrykk jeg fikk rundt temaet. Etter presentasjon av resultater og drøfting kan jeg svare at de tunghørte elevene som jeg delte ut diktoppgaven til opplevde det å skrive dikt som noe positivt. Noen av dem skrev sanger på fritiden og en elev skrev faktisk dikt på fritiden. Om en er tunghørt eller ikke tror jeg egentlig ikke opplevelsen hadde vært noe annerledes dersom en hadde hørt normalt. For disse elevene opplevde det som positivt og interessant. Men det er jo mulig at andre tunghørte elever hadde opplevd det som negativt, fordi de for eksempel syntes det var kjedelig å skrive dikt, ikke nødvendigvis fordi de ikke mestret det. Men for å avrunde dette avsnittet vil jeg konkludere med at de tunghørte elevene som løste diktoppgaven de fikk utlevert, hadde en positiv opplevelse av det å skrive dikt, samt klare meninger om hvordan de ville at et dikt skulle være. Jeg har heller ikke fått en bekreftelse på at elever som er tunghørte og som kan streve med språket, er spesielt negative til diktskriving. Det er mye fagskriving i skolen, og mange elever strever med skrivingen når de kommer høyere opp på klassetrinnene. Diktskriving kan være en måte å skape større skriveglede ved at elevene kan ta i bruk sin fantasi og sitt eget ordforråd og begrepsforståelse. Prosjektet viser at lærere kanskje kan ta i bruk diktskriving for å stimulere kreativitet og gi elevene gode skriveopplevelser.

7. Kritiske refleksjoner til prosjektet, oppsummering, avsluttende kommentarer og veien videre

Først vil det komme noen kritiske refleksjoner rundt prosjektet. Man kan innenfor en oppgave alltid ha gjort ting annerledes. Deretter kommer en oppsummering av hele oppgaven. Så følger det noen avsluttende kommentarer. Til slutt kommer det et avsnitt som heter veien videre hvor jeg stiller spørsmål og tanker rundt veien videre innenfor feltet tunghørte elever og skriving.

7.1 Kritiske refleksjoner rundt prosjektet

Det er viktig å kunne reflektere kritisk over faglig arbeid. Dette prosjektet er intet unntak. For det første kan man stille seg kritisk til selve rammen for prosjektet. Jeg bestemte meg for at jeg ville være tilstede ved et elevkurs hvor jeg fikk samlet en gruppe tunghørte elever. Hvordan det ville blitt dersom jeg dro ut i skolene vet man ikke. Prosjektet hadde blitt annerledes, men hadde det kunnet gitt meg flere svar og kanskje andre svar? Hver enkelt elev hadde da kanskje sittet alene og jobbet med diktoppgaven, ettersom oppgaven skulle utdeles til tunghørte elever. Det er mulig at fokuset for å skrive dikt, og den opplevelsen hadde vært helt annerledes da, dersom man satt alene og ikke i ett felleskap. Det er ikke sikkert at elevene hadde fått et positivt syn på det å skrive dikt dersom man satt der alene og skrev først, for å så bli intervjuet i etterkant. Det er mulig at dette ville hatt en stor påvirkningskraft til mitt datamateriale. Men samtidig forsøkte jeg med prosjektet å konstruere en positiv ramme for diktskriving og viktigheten rundt dette. Det er en mulighet for at min lidenskap for dikt blendet meg, og at jeg vektla viktigheten ved å skrive dikt mer enn det som er hensikten med diktskriving som aktivitet i læreplanen i norsk.

Jeg prøvde med dette prosjektet å følge rammene til et elevkurs, og et elevkurs er på mange måter i en spesialpedagogisk kontekst. Man kan også stille seg kritisk til

størrelsen av materialet. Kanskje jeg burde ha vært tilstede ved to eller tre elevkurs. Dette for å få et større datamaterial og for å få en følelse om enda en gruppe med elever hadde vært like entusiastiske som denne gruppen jeg baserer resultatene på. Jeg har heller ikke sagt noe om kjønn i denne oppgaven, kanskje det også hadde vært av interesse. Mine informanter representerer begge kjønn. Men det hadde kanskje vært interessant å sammenligne kjønn. Opplevelsen av å skrive dikt kan være forskjellig for kjønnene, samt innholdet i diktene muligens kan påvirkes av dette? I denne spesialpedagogiske sammenhengen så har hørselsnedsettelsen vært det sentrale utgangspunktet og at det innenfor denne rammen ikke er så interessant med forskjellen mellom kjønnene.

Intervjuguiden kunne for eksempel virke meget styrende for prosjektet, selv om underkategorier kom frem gjennom datamaterialet. Intervjuguiden var kanskje videre ledende for hvordan opplevelsen av det å skrive dikt skulle være. Jeg gikk ut med den innstillingen at dikt er noe som er positivt uansett. Men kan man egentlig påstå det? Hvem har sagt at det å skrive dikt er positivt? Hvis jeg hadde hatt en nøytral vinkling, altså ikke noe forhold til diktskriving hadde kanskje resultatene vært mindre positive? Det blir ofte slik at hvis man er positiv til noe kan det smitte over på de som er i nærheten. Jeg ser at jeg gjennom denne oppgaven kan dokumentere med at når rammene for diktskriving er greie, blir det opplevd som noe positivt.

Intervjuene ble gjennomført rett etter hverandre. Det er mulig kvaliteten på intervjuene kunne vært bedre dersom jeg fikk litt bedre tid på å intervju, samt forberede meg bedre. Men på den andre siden fikk jeg intervju elevene fortløpende etter at de hadde skrevet diktet. Intervjuene var ikke så lange. Var intervjuguiden for kort? Burde den vært lengre? Burde jeg som student/forsker og alle de andre rollene vært annerledes da jeg presenterte oppgaven til elevene? Man kan også stille seg kritisk til selve diktoppgaven som ble presentert for elevene. Burde den blitt utformet annerledes? Burde den hatt fritt tema? Eller burde den kanskje handle om noe som var mer konkret?

I et prosjekt må man ta valg for hvordan et prosjekt skal vinkles. Hvordan var avgrensningen i forhold til dette prosjektet? Det var ting som ble vurdert underveis, men jeg valgte for eksempel bevisst en begrensning på intervjuene, fordi jeg ikke skulle ha en opplevelse av det å være tunghørt, men et inntrykk av hvordan tunghørte elever opplever det å skrive dikt. Som jeg presiserte til foreldrene, var temaet for intervjuet om det å skrive dikt og ikke et dybdeintervju som handlet om emosjonelle og personlige forhold. Jeg var veldig bevisst på at det ikke ble trukket noen personlige forhold inn i intervjuet. Som nevnt i etikk avsnittet kom der for eksempel frem under et intervju at det ikke var gøy å være hørselshemmet. Jeg lot bevisst det teamet ligge, selv om det kunne være fristene å følge opp det utsagnet. Jeg var heller ikke interessert i elevens skoleprestasjoner.

7.2 Oppsummering

I dette prosjektet var temaet tunghørte elever og dikting. Problemstillingen for prosjektet var slik; hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt? Veien var lang for å komme frem til konklusjoner og et slags svar på problemstillingen med hjelp av teorien og resultatene jeg fikk. Det finnes ingen fagbøker som dekker alle aspekter rundt et hørselstap. Etter litteratursøk til dette prosjektet finner jeg litteraturen uoversiktlig og ufullstendig. Dette er da ment innenfor temaet tunghørte elever og skriving (se avsnitt 3.5). Teoriforankringen i denne besvarelsen blir mest som et grunnlag for å belyse temaet fra flere vinkler. Det var som nevnt en lang vei å gå grunnet mangelfull forskning på området. Det er som tidligere presisert forsket mye på døve og sterkt tunghørte elever, men lite på tunghørte elever (se avsnitt 3.5). Temaet diktskriving og hørselshemmede elever finnes det ikke noe forskning på, annet enn tilrettelegging for å skrive dikt. Dette prosjektet laget en undervisningskontekst hvor det ble tilrettelagt for å skrive dikt, med en trygg ramme. Hvor jeg var ute etter å fange opplevelsen til de tunghørte elevene rundt det å skrive et dikt.

Temaene i teoriforankringen gir et grunnlag for en utdypning temaet tunghørte elever og deres opplevelse rundt diktskriving. Alle temaene som blir tatt opp i teoriforankringen er nyttige temaer å vite noe om når man jobber med gruppen tunghørte elever. Spesielt viktig for lærere i hjemmeskolen, som ofte bare har en tunghørt elev i klassen og ikke noe erfaring med tunghørte elever (se avsnitt 3.4.1). Ofte mangler læreren kolleger å drøfte denne tematikken med.

I innledningen ble viktigheten med det å kunne uttrykke seg presentert, samt det at vi lever i et samfunn hvor det stilles store krav til skriftspråklig kommunikasjon som er en stor del av hverdagen. Det blir i teoriforankringen innenfor avnittet det skrivende rom redegjort for skriftspråklig kommunikasjonsmedium (se avsnitt 3.3.9).

Læreplanen i norsk sier ikke noe konkret om hva man legger i det å skrive dikt. Det skrives som nevnt bare at etter 4. trinn er et kompetansemål læreplanen i norsk at elevene skal kunne skrive dikt. Men innenfor avsnitt 3.1.2 blir det allikevel presisert at det i læreplanen i norsk pekes på verdien med å kunne arbeide med tekster som er av skjønnlitterær karakter. Jeg gikk ut med den idé at det å skrive dikt er noe positivt og at det kan være en fin måte å uttrykke seg på. Man kan med få ord si mye, noe som kunne være nyttig for denne gruppen elever hvis de strever med skriftspråklige uttrykk, som konsekvens av det å ha et hørselstap. Det å skrive dikt gir oss frihet fra grammatiske rammer, det frigir oss blant annet fra språkets syntaks.

Rammen for datainnsamling var knyttet til et elevkurs. Jeg fulgte elevene i to dager. Det var den siste dagen gjennomføringen av diktoppgaven ble utført. Elevene fikk informasjon om dikt generelt og så fikk de diktoppgaven delt ut. De jobbet med den en stund, så ble de etter hvert intervjuet. Jeg kunne etter resultatene og møtet med elevene konkludere med at de opplevde det å skrive dikt som noe positivt. Alle elevene skrev et dikt og visste nøyaktig hvordan de ville at et dikt skulle være.

7.3 Avsluttende kommentarer

Etter dette prosjektet, sitter jeg igjen med et positivt inntrykk av tunghørte elever og deres opplevelse av det å skrive dikt. Jeg hadde tanker på forhånd om at de kanskje kunne ha problemer med det dersom de hadde manglende ordforråd eller lignende. I mitt prosjekt er det jo bare snakk om fire elever, men samtidig er det jo nok til å kunne danne seg et bilde av at diktskriving kan være et positivt element i skriveopplæringen, noe man kan ta med seg i videre forskning om tunghørte elever og skriving. Samtidig er det viktig å påpeke som tidligere nevnt at jeg heller ikke har fått en bekreftelse på at elever som er tunghørte og som kan streve med språket, er spesielt negative til det å skrive dikt. Slik kan dette prosjektet videre frembringe kunnskap som kan være nyttig for lærere. Funnene mine i dette prosjektet kan ha betydning for lærere i den forstand at lærere som har tunghørte elever i sin klasse, kan bruke kreativ skriving i sin undervisning. Dette fordi de elevene som skrev dikt, opplevde det som positivt.

Jeg håper at mitt prosjekt vil kunne være med på å rette fokuset mot tunghørte elever som går på sin hjemmeskole. De synes å bli litt glemt i forskningen. Man vet lite om tunghørte elever og skriving. Det litteraturen og fagfolk sier, er at man kan som konsekvens av et hørselstap få en forsinket språkutvikling, som da naturlig nok kan påvirke den skriftspråklige utviklingen også. Mange elever som hører dårlig kan streve litt mer på skolen i forhold til skriftlig arbeid. Dette kan også bidra til at de opplever seg som mindre flinke enn de jevnaldrende, som igjen kan skape en negativ holdning til å uttrykke seg skriftlig. Husk at dette gjelder ikke alle tunghørte elever, men noen (Hull, 2001). Det skriftspråklige blir så synlig dersom man ikke mestrer det. Dette med tanke på hva skolen krever av skriftspråklig kompetanse. Wold (1996) presiserer at hvis et barn har problemer med å skrive, kan det lett komme i situasjoner hvor andre kan undervurdere hans/hennes faglige forståelse.

Det er viktig å vite mer om gruppen tunghørte elever i forhold til blant annet gode læringsvilkår i skolen, også det med å mestre skriftspråket, er viktig i forhold til det

samfunnet vi lever i. Som presentert i innledningen lever vi i et samfunn hvor skriftspråklig kommunikasjon er en stor del av hverdagen (tekstmeldinger, MSN og så videre), derfor kommer man seg ikke langt uten å kunne skrive og kunne uttrykke seg godt nok skriftlig, til å formidle det budskapet man er ute etter å formidle. Hvis en tunghørt elev faller av lasset på skolen vil man kunne vite mer om hvorfor, dersom man vet litt om det som jeg har presentert i teorien. Her tenker jeg på alt fra lyder elevene kan miste til de ulike aspektene/sidene ved språket (innhold, form og bruk). Jeg håper også at det jeg har tatt med i teorien kan være nyttig for lærere å tenke på i undervisningssammenheng (jf. avsnitt 3.4.1). Jeg håper mitt prosjekt kan være opplysende for lærere som har tunghørte elever i skolen. Jeg håper også at andre fagpersoner i feltet kan se at det er behov for mer forskning innenfor området tunghørte elever og skriving. Jeg håper at mitt prosjekt bidrar til en nysgjerrighet og at min forskning kan være nyttig for andre som skal bevege seg innenfor dette temaet, nemlig tunghørte elever som går i hjemmeskolen og deres skriftspråklige kompetanse. For hva vet vi egentlig om det?

7.4 Veien videre

Arbeidet med dette prosjektet har vært veldig interessant. Hovedsakelig interessant fordi det er et tema som står mitt hjerte nær, nemlig det å kunne uttrykke seg via å skrive dikt. Men samtidig har jeg med dette prosjektet oppdaget at det er lite forskning på tunghørte elever i skolen. Det viser at man faktisk vet lite om denne gruppen i skolen, også i forhold til det skriftspråklige. Samtidig er dette en gruppe som kan falle av lasset dersom eleven ikke har den tilretteleggingen han har behov for. Forskning rundt CI-barn har de siste årene vært fremtredende. Men hva med de tunghørte elevene?

Med dette håper jeg også at lærere gjennom rapporten av prosjektet, får en forståelse av hva slags lyder elever som har en hørselsnedsettelse kan gå glipp av, avhengig hva slags hørselstap elevene har. Jeg har i denne oppgaven vist til at hvordan man gjennom diktning kan uttrykke seg med få ord, og at man kan si mye med et dikt. Det

finnes ingen grenser for hva et dikt skal handle om og hvordan man konstruerer det i forhold til setninger og lignende. Man står helt fritt, og dette må være gull verdt for tunghørte elever som kanskje står ovenfor språklige utfordringer. Avslutningsvis vil jeg nok engang presisere at sjangeren dikt er undervurdert og kan brukes til så mangt, også i en spesialpedagogisk sammenheng. Som nevnt i avsnitt 3.4 er et av hovedmålene innenfor spesialpedagogikken at man skal fremme gode læringsvilkår for barn, unge og voksne. Med tanke på god tilrettelegging, kan kanskje eleven som sliter med tekster i skolen, oppleve mestring og glede gjennom diktskriving. Det å kunne uttrykke seg, si hva en føler med ord, kan gi så mye. Alle mennesker har en historie man vil fortelle, og dikt gir en fin mulighet til å fortelle sin historie. Jeg vil avslutte denne oppgaven med et dikt fra heftet ”det blir godt inni oss” (Falkenberg & Antonsen, 1997, s. 23)

Å høre dårlig

Å høre dårlig kan være kjedelig,

men det kan også være bra,

man må bruke høreapparat hele tiden.

men i bråk skurrer man dem av.

Er det mye støy,

er det ikke gøy,

det er en påkjenning man må ta.

Litteraturliste

- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T., Høie, G., & Vonen, A. M. (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn: en kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. In E. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. In E. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 ed.): Det Norske Samlaget, Oslo
- Bjørkeng, P. H. (2004). Arbeid med poesi. In I. Moslet & P. H. r. Bjørkeng (Eds.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Checker, L. J., Remine, M. D., & Brown, M. P. (2009). Deaf and Hearing Impaired Children in Regional and Rural Areas: Parent Views on Educational Services. *Deafness and Education International*, 11(1), 21-38.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: developing listening and talking : birth to six*. Oxford: Plural Publishing.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3 ed.): Sage Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming* Universitetsforlaget
- Deafness.about.com. (2009). Deaf Creative Writing – Stories and Poetry by Deaf and Hard of Hearing People. from <http://deafness.about.com/od/deafliteratureandfun/a/literarycorner.htm>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In Kompendium (Ed.), *Spesialpedagogikk, Sped1010 kommunikasjon, språk og sosialisering* Oslo: Unipub Kompendier.
- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: multiple pathways*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Falkenberg, E.-S., & Antonsen, K. r. (1997). *"...blir godt inni oss!"* Bergen Døves Forlag A/s.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2004). Hørselshemning og audiopedagogikk In E. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (3 ed.): Cappelen Akademiske Forlag.
- Falkenberg, E.-S., & Kvam, M. H. (2008). Hørselshemning og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv In E. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fiksdal, B. (1995). *Testing av døve og sterkt tunghørte elevers leseferdigheter*. Universitetet, Oslo.
- Gjerstad, O. J. (2005). *Hørselssimulering: et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? : en spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland*. Høgskolen i Bodø, Bodø.

- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering, Tale og skrift i førskolealderen* (2 ed.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk -og leseveiledning - i teori og praksis* (pp. 186-204). Oslo: Cappelen Damm.
- Hegna, H. M. B. (2001). *Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med et menneske på: tunghørte ungdomsskoleelevers forhold til egen hørselshemming og deres opplevelse av relasjonen til klassekameratene*. [H.M.B. Hegna], Oslo.
- Henriksen, P., Tvedt, K. A., & Arntzen, J. G. (1996). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon, Supplement 1996*. Oslo: Kunnskapsforl.
- Holm, A. (2001). *Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere? Rev. utgave*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, Trondheim.
- Hull, R. H. (2001). *Aural rehabilitation: serving children and adults* (4 ed.). San Diego, Calif.: Singular Thomson Learning.
- Huttunen, K., Jauhiainen, T., Levänen, S., Lyxell, B., McAllister, B., Määttä, T., et al. (2007). Språklig kommunikasjon. In H. Strømsnes & E. Laukli (Eds.), *Nordisk Lærebok i Audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Igland, M.-A. (2003). Skriving i sosiokulturelt perspektiv. In I. r. Austad (Ed.), *Mening i tekst - Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2009). Fra ikke- skolske tekstpraksiser til norskfaglig tekstkompetanse - SMS og chat som del av norskfagets tekstkorpus. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3 (1), 37-55.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. In K. Fuglseth & K. r. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2 ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jonassen, B. (1998). *Middels og moderat tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen: intervju med syv tunghørte elever i videregående skole i Vest-Agder*. Universitetet ; i samarbeid med Høgskolen i Agder, Oslo.
- Jonassen, B. (2002). Tunghørte Skolebarn. *Spesialpedagogikk*(9), 24-35.
- Jonassen, B. (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. In A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Eds.), *Hørsel - språk og kommunikasjon : en artikkelsamling*. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Jæger, E. (2009). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier" - Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming In A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Eds.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling*. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Kaldestad, P. O., & Knutsen, H. (2006). *Diktboka, Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsløftet - Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (2006).
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lie, S. G. (1991). *Hørselshemmedes ordforråd i skriftspråket*. Universitetet, [Oslo].
- Lorentzen, R. T. (2004). Små barn og poesi. In I. Moslet & P. H. r. Bjørkeng (Eds.), *Norskdiraktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998).
- Lyster, S.-A. (2009). Ordforråd og leseutvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk -og leseveiledning - i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.

- Merkesvik, H. R. (2006). *Skolens organisering - ivaretar den de behov tunghørte elever har?: en kvalitativ studie i grunnskolen*. H.R. Merkesvik, Oslo.
- Mo, B., Wie, O. B., & Harris, S. (2001). Cochleaimplantat: ett nytt liv for døve? In (Vol. 2001, pp. s. 51-58). Oslo: Norli.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106 (3).
- Mollink, H., & Knoors, H. (2008). Vocabulary Training of Spoken Words in Hard-of-Hearing Children. *Deafness and Education International*, 10 (2), 80-92.
- Most, T. (2004). The effects of degree and type of hearing loss on children's performance in class. *Deafness and Education International*, 6 (3).
- Nedre Gausen Kompetansesenter. (2005). Om hørselshemmede og hørselstap. from http://statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=17046&epslanguage=NO
- Nedre Gausen Kompetansesenter. (2008). Elevkurs. from http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=14422&epslanguage=NO
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon - Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk* Gyldendal Akademisk
- Rommetveit, R. (2001). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring In Kompendium (Ed.), *Spesialpedagogikk, Sped1010 kommunikasjon, språk og sosialisering* Oslo: Unipub Kompendier.
- Rygvdal, A.-L. (2001). Språk - og talevansker. In Kompendium (Ed.), *Spesialpedagogikk, Sped1010 kommunikasjon, språk og sosialisering* Oslo: Unipub kompendier.
- Sjøvoll, J. (2006). Eksperimentelle forskningsdesign In K. Fuglseth & K. r. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2 ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaug, I. (2005). *Norsk språklæring med øvelser: sammenligninger med engelsk, tysk og fransk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Skjeldred, D. (1999). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Skådalen Kompetansesenter. (2006). Elevkurs - et tilbud til tunghørte. from http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=30491&epslanguage=NO
- Stach, B. A. (1998). *Clinical Audiology*: Thomson Delmar Learning
- Stott, A. M. (2009). Poem - The Sound of Sunlight. from <http://deafness.about.com/od/deafliterature1/a/ucpoem6.htm>
- Svinndal, E. (2001). *Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper: en analyse av grunnskoleelevers skriftlige tekster ved hjelp av andrespråksteori*. Oslo [E. Svinndal].
- Tangen, R. r. (2004). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. In E. Befring & R. r. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (3 ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

-
- Tomblin, J. B., Moeller, M. P., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current State of Knowledge: Language and Literacy of Children with Hearing Impairment. *Ear & Hearing*, 28(6), 740-753.
- Torsen, E. (2004). Poesi i skolen - og ellers. In I. Moslet & P. H. r. Bjørkeng (Eds.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Vattekarr, S. K. (2003). ARTIKULASJONSTRENING / TALETRENING from <http://64.233.183.104/search?q=cache:TU3Zcz1aLCkJ:www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Moller/filer/1ARTTREN.doc+Artikulasjonstrening/+taletrening.&hl=no&ct=clnk&cd=1&gl=no>
- Våge, T. A. (2007). *Går vi på skolen bare for å lære?: sammenhenger mellom livskvalitet på skolen og sense of coherence blant hørselshemmede og deres medelever*. T.A. Våge, Oslo.
- Wake, M., Huges, E., Poulakis, Z., Collins, C., & Rikards, F. (2004). Outcomes of children with mild-profound hearingloss at 7 to 8 years: a population study. *Ear & Hearing*, 25 (1), 1-8.
- Wennberg, S., Spjøtvold, Å., Heian, A., & Østerlie, T. L. (2006). *Små barn med hørselstap: informasjonsperm til foreldre*. [Trondheim]: Møller kompetansesenter.
- Wie, O. B. (2005). *Kan døve bli hørende?: en kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Wold, A. H. r. (1996). *Skriftspråklig utvikling – om hvordan barn lærer å lese og skrive*: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.02.2009

Vår ref: 21000 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

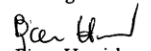
<i>21000</i>	<i>Tunghørte elever og diktskriving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Steinar Theie</i>
<i>Student</i>	<i>Kathrine Brandal Sande</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kathrine Brandal Sande, H0401, Olav M. Troviks vei 54, 0864 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21000

Personvernombudet oppfatter opplysningene gitt i meldeskjema dithen at ingen direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger vil bli registrert i forbindelse med prosjektet. Dermed vil ikke prosjektet omfattes av meldeplikt i henhold til personopplysningsloven.

Ombudet gjør oppmerksom på at det er unødvendig å melde inn prosjekter hvor det ikke skal registreres noen form for personopplysninger.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre og samtykkeerklæring

Informasjon til foreldre/ foresatte

Mitt navn er Kathrine Brandal Sande. Jeg er student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Jeg tar master i audiopedagogikk, og skriver masteroppgaven vårsemesteret 2009.

Jeg ønsker i mitt prosjekt å være tilstede ved et elevkurs, hvor jeg da vil foreta datainnsamlingen for min oppgave. Det jeg har tenkt til å gjøre er å gi elevene en diktoppgave som jeg lager. Diktoppgaven vil ha det å være ung som tema.

Jeg ønsker deretter å intervju elevene, med lydopptaker som hjelpemiddel. Temaet for intervjuet vil handle om det å skrive dikt. Jeg kommer ikke til å ha et dybdeintervju som handler om emosjonelle og personlige forhold. For at elevene skal føle seg komfortable og trygge, ønsker jeg også å delta på deler av kurset. Det er ikke elevens atferd eller andre personlige elementer jeg kommer til å se på.

Tittel for prosjektet/oppgaven er: Tunghørte elever og dikting. Formålet med prosjektet er å kunne danne et bilde av hvordan tunghørte elever uttrykker seg via diktskriving, og hvordan de opplever det å skrive dikt. Jeg synes dette er viktig for blant annet audiopedagoger og lærere å vite noe om. Dagens samfunn stiller store krav til det å kunne uttrykke seg skriftlig. Vi lever i et samfunn hvor skriftspråklig kommunikasjon er en stor del av hverdagen.

Problemstilling for prosjektet er følgende:

”Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt?”

Det vil ikke på noen måte være mulig å identifisere deres barn i min masteroppgave. Diktene og intervjuene kommer til å være merket med et nummer eller et fiktivt navn.

Jeg har heller ikke noe behov for personlige opplysninger om deres barn. Lydopptak blir bevart til oppgaven er sensurert. Jeg vil be om samtykke om at deres barn deltar i mitt masterprosjekt. Dersom det er noe dere lurer på, er det bare å ta kontakt med meg på denne e-post adressen: kathrine_sande@hotmail.com eller på dette telefonnummeret: 45 66 07 46

På forhånd takk!

Samtykkeerklæring

Denne samtykkeerklæringen returneres til XXXX

Ved å signere, gir vi/jeg samtykke til at studenten kan bruke diktoppgaven samt intervju mitt/vårt barn på elevkurset, og deretter bruke materialet i sin masteroppgave

Dato/sted:

/

Foreldre/ foresattes underskrift

Vedlegg 3: Diktoppgaven

Temaet for diktet er det å være ung. Hvordan er det å være ung? Har du noen drømmer?

Stikkord: fritid, skole, aktiviteter, travel ungdomstid, foreldre, venner og så videre.

Kommer dere på andre stikkord?

To eksempler på dikt, som kanskje kan inspirere:

Ung (et dikt som ikke rimer)

Det var den dagen

jeg sklei i måkedritt

Jeg fant ut at jeg ikke

var noe gammel

det fantes ikke lenger

guttelus og jentelus, vi

kunne jo drikke fra

samme krus!

Ung (med rim)

Jeg er ung i kroppen

ikke lat i skrotten

Jeg har et kvikt hode

Jeg kommer fra en

ukjent klode

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide med fokus på: *"Hvordan opplever tunghørte elever det å skrive dikt"?*

Elevkurskontekst, diktoppgaven

1. Var det gøy å skrive dikt?

Dersom nei, hvorfor ikke?

Dersom ja, kan du forklare hvorfor?

- Var det greit å skrive om dette temaet?
- Er det andre tema som hadde vært morsommere å skrive dikt om?

2. Var det vanskelig å skrive dikt?

Dersom ja, hvorfor vanskelig?

- Er det noe som kunne gjort det lettere å skrive dikt om dette temaet? Mer hjelp?
- Man kan si mye med få ord (merk: i forhold til ordforråd).

3. Eget dikt

- Ble du fornøyd med diktet ditt?

Egeninteresse for dikt

4. Liker du å skrive dikt?

Dersom ja, hva slags tema er det mest spennende eller enklest å skrive om?

- Kan du fortelle meg hvorfor du liker å skrive dikt?

Dersom nei, hvorfor ikke?

- Er det vanskelig? Hvorfor er det vanskelig? Det må ikke rime
- Er det kjedelig? Hvorfor det?

5. Skriver du dikt på fritiden?

Dersom ja, hva liker du å skrive om da?

- Er det lettere å skrive dikt på skolen fordi du skriver hjemme?

6. Bruker du å lese dikt?

Dersom nei,

- Hvorfor ikke?
- Kjedelig?

Dersom ja, hvorfor

- For å finne inspirasjon?
- Lære nye ord?

7. Har du lest dikt du synes er fine, rare eller skumle?

Dersom ja,

- kan du forklare hvorfor det
- Hvorfor var det fint?
- Rimte det?

8. Hvis du skulle bestemme hvordan et dikt skulle være hvordan skulle det ha vært da?

- Rim?
- Fritt?
- Kort?
- Langt?

Diktskriving i skolen

9. Skriver dere mye dikt på skolen?

Dersom ja, hva slags dikt?(hvilke tema? Selvvalgt? Med rim og så videre)

Dersom nei,

- Har dere lite om dikt på skolen?
- Dersom svaret er ja: Kunne du tenke deg å skrive mer dikt på skolen?

Vedlegg 5: Intervjuene

Første intervju

Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst

Refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt

Åpningsspørsmålet gikk ut på om det var gøy å skrive dikt. Dette spørsmålet er hovedsakelig knyttet til diktet man fikk skrive på elevkurset. Eleven syntes at var greit. Videre måtte eleven forklare hvorfor en syntes det var gøy å skrive dikt. Eleven redegjør for at man får uttrykt seg på en måte, en måte man vanligvis ikke får uttrykt seg på. Intervjuer spør eleven for å forsikre seg om at en får det en er ute etter: Syns du at det er en fin måte å uttrykke seg på? Den intervjuede bekrefter dette med å svare ja.

Temaet for diktoppgaven

Temaet for oppgaven var å skrive et dikt om det å være ung. Eleven syntes det var et greit tema å skrive dikt om. Intervjuer utdyper og spør eleven om det er noen tema som det hadde vært morsommere å skrive dikt om. Eleven presiserer at det er enklest å skrive dikt om noe man liker og noe man kan mye om. Intervjuer følger opp med å spør om eleven har et tema en kunne skrevet mye om. Svaret kommer fort fra eleven, Liverpool var et tema en kunne skrive mye om. Det å skrive om venner var også et tema eleven tenkte kunne være lettere eller mer spennende å skrive om enn temaet ung.

Vanskeligheten ved å skrive dikt

Intervjuer spør eleven direkte om det var vanskelig å skrive dikt. Eleven svarer at det var litt vanskelig med det samme, men at det gikk greit å skrive etter en hadde produsert den første setningen. Intervjuer spør videre om det kom litt av seg selv etter

en hadde produsert den første setningen. Eleven var med på den, at det ble lettere når en hadde funnet på noe å skrive om.

Eget dikt i kontekst

Eleven var fornøyd med diktet som ble produsert på elevkurset. Eleven skrev flere dikt på kurset, men kun et ble plukket ut til intervjuet.

Sjangeren dikt

Intervjuer går rett frem og spør eleven om en liker å skrive dikt. Eleven svarer at det kommer an på hva man skal skrive om, og utdyper at det av og til blir litt vanskelig på skolen fordi en ikke har så mye kunnskap om temaet.

Egeninteresse for dikt

Eleven skrev ikke dikt på fritiden. Eleven leste heller ikke dikt på fritiden. Men eleven hadde en formening om dikt som var fine. Dette var knyttet til skolekonteksten. Eleven fortalte om et dikt en hadde lest i engelsken. Diktet handlet om regn, men eleven husket ikke hvorfor en likte diktet. Eleven husket i hvert fall at det var et dikt som var fint.

Utforming av dikt

Eleven fikk spørsmål om hvordan et dikt skulle være dersom en fikk bestemme det selv. Eleven hadde en oppfatning om at det gjorde ingenting om det rimte eller ikke. Eleven redegjorde også for hvordan oppsettet skulle være. Eleven la vekt på at versene skulle være små, kanskje to eller tre vers, og at setningene skulle være korte.

Diktskriving i skolen

Inntrykket er at de skriver litt dikt på skolen. Eleven kunne tenke seg å skrive mer dikt på skolen, og at man skulle få velge tema for diktet selv.

Andre intervju

Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst

Refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt

Eleven syntes det var gøy å skrive dikt. Dette grunnet at en likte å skrive dikt og at det er så mye man kan skrive om, man kan skrive om alt.

Temaet for diktoppgaven

Eleven syntes temaet ung var greit å skrive om siden en selv var ung. Dette begrunnet den intervjuede med at når en selv var ung, visste en jo hvordan det var å være ung. Og de unge kunne få ut det på enn bedre måte enn de som var små eller gamle. Eleven fikk spørsmålet om det var andre tema en syntes det hadde vært morsommere å skrive om, eleven nevnte sommer, men kom frem til at en kunne jo skrive om det også innenfor temaet ung. Eleven konkluderte med at det var et ganske greit tema å skrive om.

Vanskeligheten ved å skrive dikt

Eleven syntes ikke det var vanskelig å skrive dikt

Eget dikt i kontekst

Eleven skrev flere dikt, men ble fornøyd med det vi valgte ut.

Sjangeren dikt

Eleven likte å skrive dikt og fikk videre spørsmålet om det var tema som var enklere og mer spennende å skrive om. Eleven svarte at det var lettere å skrive om følelser enn om ting.

Egeninteresse for dikt

Eleven skriver dikt på fritiden. Eleven forteller om en dagbok hvor det blir skrevet dikt når det har skjedd noe eller når en bare har lyst til å skrive noe. Eleven ser at det kan være en fordel å skrive dikt hjemme, fordi eleven forklarer at de skrev dikt på skolen en gang og da fikk eleven mye skryt fra læreren. Eleven konkluderte med at det kunne kanskje være fordi en skrev så mange dikt hjemme.

Intervjuer spør videre om eleven leser dikt. Eleven svarer at en leser ikke så mye dikt, at en skriver mest selv. Men det kommer frem at de har en stor diktbok hjemme.

Videre spør intervjuer eleven om hvorfor en liker å lese dikt. Eleven svarer at det finnes så mye fint i dikt. Dikt gjør at en må tenke litt, og da forstår man ganske mye. Eleven forklarer videre at det er koselig å lese dikt, at man får en sann fin stemning av å lese dikt.

Utforming av dikt

Eleven ville at et dikt skulle handle om sommeren og det skulle rime.

Diktskriving i skolen

Eleven fortalte at de ikke skrev så mye dikt på skolen. Intervjuer graver og spør dersom dere hadde skrevet dikt på skolen, hva hadde dere skrevet om da? Eleven kommer på at de har skrevet dikt om hva som interesserte de mest. De måtte skrive et kort dikt om favorittmaten, en hobby og et dikt om det kjønnet man er. Eleven kunne tenkt seg å skrive mer dikt på skolen, og at man fikk velge tema selv.

Tredje intervju

Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst

Refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt

Eleven syntes det var gøy å skrive dikt fordi det var annerledes. Dikt var ikke noe eleven brukte å skrive så ofte, men eleven fortsetter og sier at en skriver mest sanger. Eleven utdyper også med at en holder på å skrive en sang nå, med gitar til. Eleven og

intervjuer kommer frem til at det å skrive sanger er jo nesten det samme som å skrive dikt.

Temaet for diktoppgaven

Eleven syntes temaet ung var greit å skrive om. Og når intervjuer spør om det var temaer som hadde vært morsommere å skrive om sier eleven at man kan jo skrive nesten alt med temaet ung.

Vanskeligheten ved å skrive dikt

Eleven syntes ikke det var vanskelig å skrive dikt. Men fortsetter med å si at det var litt vanskelig i starten. Intervjuer skyter inn og spør om det ble bedre etter hvert. Eleven sier at det ble bedre etter hvert men at det var litt vanskelig å få diktet til å rime.

Eget dikt i kontekst

Eleven ble fornøyd med diktet sitt. Syntes det var helt greit.

Sjangeren dikt

Eleven liker å skrive dikt, men bare litt. Intervjuer spør eleven om det er andre tema som hadde vært mer spennende eller enklere å skrive om. Eleven syns temaet ung som presentert tidligere var et tema som var enkelt å skrive om.

Egeninteresse for dikt

Eleven skrev ikke dikt på fritiden, men sanger. Intervjuer valgte å spørre litt om hva sangene handlet om. Sangene handlet om alt fra gutter til årstider. Intervjuer spør eleven om en brukte å lese dikt. Eleven svarer at en leste dikt før, Knoll og Tott dikt som var korte. Presiserer videre at det ble laget en diktbok av disse diktene på skolen. Intervjuer spør videre om en har lest dikt som er fine, rare eller skumle. Eleven har en klar mening om at en har lest dikt som er fine og rare. Eleven husker ikke hva diktene handlet om, men husket at diktene rimte.

Utforming av dikt

Eleven får spørsmål om hvordan et dikt skal være, dersom en får bestemme selv.

Eleven ville at diktet skulle være sommerlig og at det skulle rime. Eleven var av den oppfattelsen at når en tenker på dikt, tenker en på at det skal rime.

Diktskriving i skolen

Eleven svarer nei på at de ikke skriver noe særlig dikt på skolen. Men forteller om en konkurranse et bestemt trinn får være med på. Forteller også at de i fjor vant, at de tok både tredjeprisen, andreplassen og førsteplassen. I år er det trinnet til denne eleven som får lov å delta i konkurransen. Det er frivillig, men eleven forteller at en ikke er med i konkurransen. Eleven sier at en ikke er så veldig flink til å skrive dikt, derfor ville en ikke bli med i konkurransen. Intervjuer får eleven til å tenke ved å kommentere at eleven skriver jo sangtekster. Videre er ikke eleven sikker på om en kunne tenke seg mer diktskriving i skolen.

Fjerde intervju

Elevens opplevelse av diktskriving i elevkurskontekst

Refleksjoner rundt den positive effekten ved å skrive dikt

Fra spørsmål om dikt i skolen kommer det frem fra eleven at ved å skrive dikt lærer man å formulere setninger. Eleven presiserte også at man lærer å finne andre ord enn de man bruker i hverdagen. Bruke kreative ord, også finne ord som rimer på hverandre (eks. enderim).

Temaet for diktoppgaven

Syntes temaet var litt vanskelig grunnet mangelfull erfaring rundt det å være ung. Men mente at andre temaer som årstider hadde vært enklere å skrive om.

Vanskeligheten ved å skrive dikt

Eleven syntes det var litt vanskelig å skrive dikt. Grunnet at en hadde jo ikke så mye erfaring ennå om det å være ung. Det ser ut til at det var temaet som gjorde det vanskelig å komme i gang.

Eget dikt i kontekst

Eleven ble til slutt fornøyd med eget dikt, men vektla at det tok litt tid å komme i gang, men var i den tro at diktet ble bra likevel. Intervjuer tilføyer at det å skrive er en prosess, noe eleven var enig i.

Sjangeren dikt

Spurte eleven om en likte å skrive dikt. Eleven svarte at det kom an på hva slags tema det var. Eleven forteller videre at en liker å skrive, men at det ikke var så gøy å skrive dersom det varte i flere timer og sann.

Egeninteresse for dikt

Eleven skrev ikke dikt på fritiden, men skrev en sang til speideren. Både intervjuer og eleven er enig i at dikt og sangtekster ligner litt på hverandre. Eleven forteller videre at handlingen for sangen er om det å være miljøbevisst. Eleven leser ikke dikt på fritiden, men leser bøker. Eleven får spørsmål om en har lest dikt som er fine, rare eller skumle. Eleven forteller at en helst leser dikt om vennskap og kjærlighet. Eleven vektlegger at det man trenger å høre noe positivt i hverdagen.

Utforming av dikt

Hvordan eleven ville ha diktet dersom en selv kunne bestemme hvordan det skulle være. Eleven presiserer at det skal være et positivt dikt, med et viktig poeng og at det skal rime.

Diktskriving i skolen

Eleven får spørsmål om en skriver mye dikt i skolen. To store temaer blir nevnt. Eleven forteller om temaet forskjellsbehandling. De har skrevet dikt om

forskjellsbehandling og mobbing. Presiserer at slike dikt hadde mye mening. Forteller at de har hatt prosjekt om andre verdenskrig der de skulle skrive dikt om for eksempel håp, fred, jøder og bomber. Eleven konkluderer med at de har hatt en del diktskriving på skolen. Eleven gir også uttrykk for at det er helt greit å skrive dikt på skolen, så lenge det ikke er i hver time.

Vedlegg 6: Diktbidragene fra elevene

Ung av elev 1

Null jobb

Null slit

Bare gøy

Untatt lekser

Det er kjipt.

Fotball, håndball

Alt mulig rart

Det er det vi unge

Bruker tida på i dag.

Ung av elev 2

Når du er liten,

Er du ikke sliten!

Når du er ung,

Føler du deg tung!

Når du er voksen,

Spar på koksen!

Når du er gammel,

Er du bare et skrammel!

Ung av elev 3

Jeg går på dans og har det gøy!

Men det kan iblant bli litt støy

Det er ikke lett å høre dårlig

Men det går sånn tålig

Ung av elev 4

Jeg liker å være ung med masse sprell og mye tull.

Men noen går i fella, da blir alt tull.